сетевой научный журнал ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

RESEARCH RESULT

Том 5 | № 1
Volume 5 | 2019

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULTS. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Сайт журнала:
rrpedagogy.ru
сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-55674 от 28 октября 2013 г.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 от 14 марта 2017 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor)
Mass media registration certificate El. № FS 77-55674 of October 28, 2013
Mass media registration certificate El. № FS 77-69079 of Marchr 14, 2017

Том 5, №1 2019

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Издается с 2014 г.
ISSN 2313-8971

Volume 5, №1 2019

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL
First published online: 2014
ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: ***Ерошенкова Е.И.,*** *кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: ***Гребнева В.В.,*** *кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

Редактор английских текстов: ***Ляшенко И.В.,*** *кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Институт межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: ***Анохина С.В.,*** *ассистент кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Балыхина Т.М., *доктор педагогических наук, профессор Российского университета дружбы народов, академик МАНПО, Россия*

Брюс А., *доктор социологии и педагогики инноваций Universal Learning Systems, Ирландия*

Волошина Л.Н., *доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

Ермаков С.С., *доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания. проректор по научной работе и международным связям, Харьковской государственной академии дизайна и искусств, Украина*

Запесоцкая И.В.*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия*

Исаев И.Ф., *доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

Ирхин В.Н., *доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

Кабардов М.К., *доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия*

Корольков А.А., *доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и общественных коммуникаций РГПУ им. А.И. Герцена, Россия*

Куниа А.А., *доктор педагогических наук, профессор, Федеральный институт образования, науки и техники г. Гояния, штат Гояс, Бразилия*

Ларских З.П., *доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, Россия*

Либаниу Жозэ К.*, доктор философских наук и истории образования, профессор, Гояс Епископский Католический университет, Бразилия*

Мальцев М., *доктор кинезиологии, профессор, профессор факультета педагогики Университета Святых Кирилла и Мефодия, Македония*

Минич Весна Л., *доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавиче, Сербия*

Молчанова Л.Н., *доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия*

Никишина В.Б., *доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава Росси, Россия*

Нюрк Г.-Х., *доктор психологических наук, доцент Университета Тюбингена, Германия*

Осницкий А.К., *доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО), Россия*

Полонский В.М., *доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия*

Разуваева Т.Н., *доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

Реприндев А.В., *доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитательной работы Курского государственного университета, Россия*

Рузиева Д.И., *доктор педагогических наук, профессор Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, заведующая кафедрой общей педагогики, Узбекистан*

Самосенкова Т.В., *доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

Тирадо Р.Г., *доктор филологии, Гранадский университет, Испания*

Шеховская Н.Л., *доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия*

Штрекер Н.Ю., *доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия*

EDITORIAL TEAM:

CHIEF EDITOR: ***Elena I. Eroshenkova,*** *PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

DEPUTY CHIEF EDITOR: ***Valentina V. Grebneva****, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

ENGLISH TEXT EDITOR: ***Igor V. Lyashenko,*** *PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia*

EXECUTIVE SECRETARY: ***Svetlana V. Anokhina,*** *Assistance Lecturer, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

EDITORIAL BOARD:

Tatiana M. Balykhina, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor The Peoples' Friendship University of Russia Academician of the MANPO, Russia*

Alan Bryus*, Doctor of Sociology and Pedagogy of Innovation Universal Learning Systems, Ireland*

Ludmila N. Voloshina*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pre-school and Special (Defectological) Education, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

Sergey S. Ermakov*, Doctor of pedagogical sciences, professor of the department of physical education. Vice-Rector for Research and International Relations, Kharkiv State Academy of Design and Arts, Ukraine*

Irina V. Zapesotskaya, *Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia*

Ilya F. Isaev, *Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

Vladimir N. Irkhin*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Theory and Methods of Physical Culture, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

Muhamed K. Kabardov, *Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Russia*

Alexander A. Korolkov, *Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Department of Philosophical Anthropology and Public Communications, Herzen University, Russia*

André Luiz A. Cunha, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiania, Goiás, Brazil*

Zinaida P. Larskikh*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language, Methods of its Teaching and Record Management, Eletsk State University named after I.F. Bunin, Member of the Russian Academy of Informatization of Education, Russia*

José C. Libâneo, *Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goiás, Retired Professor at the Federal University of Goiás, Brazil*

Maryan Maltsev, *Doctor of Kinesiology, Professor, Professor of the Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia*

Vesna L. Minich, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogical Sciences in Prizrene-Leposavic, Serbia*

Lyudmila N. Molchanova, *Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia*

Vera B. Nikishina, *Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Health Psychology and Correctional Psychology, Kursk State Medical University, the Ministry of Health of Russia, Russia*

Hans-Christof Nyurk, *Doctor of Psychology, Associate Professor of the University of Tübingen, Germany*

Alexey K. Osnitsky, *Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Russia*

Valentin M. Polonskiy, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of the Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia*

Tatyana N. Razuvaeva*, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of General and Clinical Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

Aleksandr V. Reprintsev*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Social Pedagogy and Methods of Educational Work, Kursk State University, Russia*

Dilnoz I. Ruzieva, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Head of Department of General Pedagogy, Uzbekistan*

Tatyana V. Samosenkova*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Professional Speech Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia*

Rafael Guzman Tirado*, Doctor of Philology, University of Granada, Spain*

Natalya L. Shekhovskaya, *Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

Nina Y. Shtreker*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Russia*

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.
Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University»
Publisher: Belgorod State National Research University
Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia
Publication frequency: 4 /year

© Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2018
© Belgorod State National Research University, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

Алдуайс Ахмед, Дэн Мэн, Ли Вейтао Развитие коррекционного образования в Китае: предварительный анализ количественных данных в период с 2009 по 2016 год **3**

Шеховская Н.Л., Шумакова И.А., Ефимова А.Г. Генезис идеи гражданского воспитания в отечественной педагогике **33**

Вербицкая С.А. Модель воспитания, формирующая культуру толерантности будущего специалиста в вузовской среде **41**

Ерофеева А.А., Молодых С.А. Интеграция образования, науки и производства при организации проведения практик студентов направления подготовки «Строительство» **50**

PEDAGOGICS

Ahmed Alduais, Meng Deng, Weitao Li, Correctional education development in China: an exploratory analysis of quantitative data between 2009 and 2016 **3**

N.L. Shekhovskaya, I.A. Shumakova, A.G. Efimova The genesis of civilian education's idea in the patriotic pedagogics **33**

S.A. Verbitskaya The model of education for developing the culture of tolerance in future specialists in the university environment **41**

A.A. Erofeeva, S.A. Molodykh Integration of education, science and production in the organization of internships of students of the specialty "Construction" **50**

ПСИХОЛОГИЯ

Лучинкина А.И. Специфика интернета как института социализации **59**

Герасимова А.С., Обознов А.А. Особенности психологического благополучия руководителей структурных подразделений вуза **70**

Иксанова Г.Н. Трудности в общении подростков – виртуальный аспект **86**

Чернецкая Н.И., Шумовская О.А., Овчинникова М.В., Петерсон О.Д., Нижегородцева Е.А., Профессиональные мотивы и отношение к медицинской деятельности студентов специальности «Акушерское дело» **94**

PSYCHOLOGY

A.I. Luchinkina The specifics of the Internet as an institution of socialization **59**

A.S. Gerasimova, A.A. Oboznov Peculiarities of psychological well-being of the individual heads of structural divisions of the university **70**

G.N. Iksanova Difficulties in communication of teenagers – the virtual aspect **86**

N.I. Chernetskaya, O.A. Shumovskaya, M.V. Ovchinnikova, O.D. Peterson, E.A. Nizhegorodtseva, Professional motives and attitude to medical activities of students of the "Obstetrics" specialty **94**

ПЕДАГОГИКА
PEDAGOGICS

УДК 376 **DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-1**

Ahmed Alduais[1]
Meng Deng[2]
Weitao Li[3]

Correctional education development in China: an exploratory analysis of quantitative data between 2009 and 2016

[1)] Institute of International & Comparative Education
Faculty of Education, Beijing Normal University (BNU), Beijing, 100875, PRC,
1
ORCID: 0000-0003-0837-4915

[2)] Institute of Special Education
Faculty of Education, Beijing Normal University (BNU), Beijing, 100875, PRC
mdeng@bnu.edu.cn

[3)] Child Psychology, Institute of Psychology
Chinese Academy of Sciences, Beijing, 100020, PRC
vito.li@outlook.com

Received on February 01, 2019; Accepted on March 04, 2019;
Published on March 31, 2019

Abstract. Purpose: We examined the development of correctional education (CE) in China with reference to the National Plan (2010-2020). Design: A quantitative synthesis was conducted based on a 7-year interval retrieved data (2009/2010-2015/2016) from the Ministry of Education (MoE) and National-Bureau of Statistics of China (NBSC) databases using seven indicators (schools, classes, enrolment, enrolled students, dropouts, educational personnel and full-time teachers) yet representing 31 provinces in China. Findings: The results indicated four patterns of CE development: consistent increase in CE services for some indicators (e.g. schools) – possibly implying successful provision methods; a consistent decrease in some others (e.g. classes) – probably implying impacting prevention methods; and consistent increases and decreases for a few of them (e.g. enrolment) – presumably implying effective vs. ineffective treatment methods.
Keywords: China; correctional education; correctional education development; national plan.

Information for citation: Ahmed Alduais, Meng Deng, Weitao Li, (2019) "Correctional education development in China: an exploratory analysis of quantitative data between 2009 and 2016", Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 5 (1), 3-32, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-1

Алдуайс Ахмед[1]
Дэн Мэн[2]
Ли Вейтао[3]

Развитие коррекционного образования в Китае: предварительный анализ количественных данных в период с 2009 по 2016 год

[1)] Институт международного и сравнительного образования
Факультет образования, Пекинский педагогический университет (BNU), Пекин, 100875, КНР
ibnalduais@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0837-4915

[2)] Институт специального образования
Факультет образования, Пекинский педагогический университет (BNU), Пекин, 100875, КНР
mdeng@bnu.edu.cn

[3)] Институт психологии
Китайская академия наук, Пекин, 100020, КНР
vito.li@outlook.com

Статья поступила 01 февраля 2019 г.; Принята 4 марта 2019 г.; Опубликована 31 марта 2019 г.

Аннотация. Цель: рассмотреть развитие коррекционного образования (КЭ) в Китае со ссылкой на Национальный план (2010-2020 годы). Дизайн: количественный синтез был проведен на основе данных за 7-летний интервал (2009/2010-2015/2016) из баз данных Министерства образования (МО) и Национального бюро статистики Китая (НСКС) с использованием семи показателей (школы, классы, зачисление в школу, зачисленные учащиеся, отсев, образовательный персонал и штатные преподаватели), которые представляют 31 провинцию Китая. Результаты: результаты показали четыре модели развития СЕ: последовательное увеличение услуг СЕ по некоторым показателям (например, школам) – возможно, подразумевающие успешные методы предоставления; последовательное уменьшение в некоторых других (например, классах) – вероятно, подразумевающее воздействие на методы профилактики; и постоянное увеличение и уменьшение для некоторых из них (например, зачисление в группу), что, вероятно, предполагает эффективные и неэффективные методы лечения.
Ключевые слова: Китай; коррекционное образование; развитие коррекционного образования; национальный план.

Информация для цитирования: Ахмед Алдуайс, Мэн Дэн, Вейтао Ли Развитие коррекционного образования в Китае: предварительный анализ количественных данных в период с 2009 по 2016 год // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 1. С. 3-32. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-1

Introduction. The number of prisoners is increasing worldwide. Latest reports for 2018 showed large numbers based on the World Prison Brief database (World Prison Brief [WPF], 2018). Among 223 countries, the prison population total ranged over two million to two prisoners per country. Globally, the highest countries with prison population rate for 2018

are: (US: 2,121,600), (China: 1,649,804), (Brazil: 682,901), (Russia: 595,728) and (India: 419,623). Further, the highest three countries with prison population rate in Asia are: (China: 1,649,804), (India: 419,623) and (Thailand: 343,657) (WPF, 2018). China, the targeted country of this paper is ranked second after the US, internationally, and first in Asia. This rank of China, internationally and regionally, is paradoxical. In other words, it sounds a low percentage when compared to the US whose population is significantly lowers than China's, but sounds reasonable when compared to China's rank in Asia, again with reference to the population of the Asian countries, albeit, the difference between the most two populous countries in the world (i.e. China and India) is significant too (Statista, 2018). Given these large numbers of prisoners worldwide, international efforts have been taking place to reduce these numbers and help reintegrating prisoners into society. Prevention, provision and treatment programmes are provided in almost all countries under correctional education, prison education, reformatory education, etc.

CE is referred to 'a wide variety of educational programs available to men and women under correctional supervision' (Justice Center, Th Council of State Governments, 2018, para. 1). It usually includes: adult basic education, adult secondary education, vocational education, college coursework, special education, study release and life skills and/or competency-based education (ibid). Moreover, CE is classified into two types with different objectives for each, namely, vocational training and literacy development. The authors also state that there are basically two reasons for believing that CE programmes provision helps in crime reduction. These include 'the impact of increased cognitive skills on changes in behavior and … participants can learn how to live a crime-free life by participating in education courses (Bazos & Hausman, 2004, p. 3). Dissimilar to the above descriptions, (United Nations Office on Drugs and Crime [UNODC], 2012) introduced CE with reference to different terminology. For instance, it is distinguished between social integration and social reintegration. While the former refers to prevention of causes that leads to the need of CE provision, the latter refers to treatment and preparation of prisoners of all types to reintegrate into the the society (UNODC, 2012: 149).

CE in China aims 'to change prisoners' thinking, mend their ways, raise their literate ability and develop their productive skills' (Youfang, 1989: 69). It is just another form of special education schools-reforming offenders and helping them to re-join the society. This is in agreement with the view that one of the main reasons for China's outperformance on CE is probably due to the followed approach and built system-based on 'socio-cultural and rehabilitative efforts' (Hobler, 1989: 64). In this regard, three factors were identified describing rehabilitation (i.e. reform as in China): education, labour and ideological instruction. These factors are further emphasised by (Lei, 2000) who maintained that when approaching juvenile education from a sociological perspective, four factors have to be considered: person, school, family and society.Besides, CE in China is described in comparison to other countries stating 'states around the world have routinely drafted persons into the army during wartime, but China is notable for its long-standing tradition of peacetime conscription of forced laborers to toil on public construction projects' (Williams & Wu, 2004: 20). Above all, a significant change for prison camp system in China has been taking place in the Republic Era. The authors assert 'in the Republican Era, incarceration in county jails or relatively "modern" urban prisons replaced the premodern internal exile in prison camps' (Williams & Wu, 2004: 31). The authors argued further that 'CCP reformulated this long tradition of forced labor to suit its own aims and interests' (Williams & Wu, 2004: 43). Additionally, all aspects of normal life should be provided for juvenile education offenders. This would enhance preparing them for normal life or at least living normal life-like including health education (Huang, Zhou, & Guo, 2007).Lastly, it is still believed that juvenile education as one of the other education areas manifests rural-urban areas gap. For instance, (Keqin, 2008) examined

juvenile education of urban families in Harbin and it was observed that specific policies and regulations should be enforced to balance gaps between rural and urban juvenile education. This goes with the view that reformatory education is not just a concept, it is a rather a practical method that should be considered by police administration through transforming prisoners (Feng, 2009).

The present study. China's CE system has been either optimistically viewed as 'vastly effective in its efforts' (Hobler, 1989: 68) or pessimistically as 'having the biggest penal colony in the world' (Decu, 2013: 46). We examine this claim based on quantitative synthesis using retrieved data from both MoE and NBSC databases between 2009/2010 and 2015/2016 with reference to the National Plan where it is stated "moral education for juveniles and ideological and political education for college students should be enhanced"(Ministry of Education, People's Republic of China, 2010: 10) and "to tone up the system for punishing criminal offences and preventing corruption in ways that give expression to the distinct attributes of the education system" (ibid, p. 0). Thus, it is hypothesised that there will be (no) statistically a significant difference between:

H_0/H_A: … the total number of CE schools, classes, enrolment, enrolled students, dropouts, educational personnel and full-time teachers between 2009/2010 and 2015/2016 at a 7-year interval;

H_0/H_A: … the total number of male and female CE enrolment, enrolled students, dropouts, educational personnel and full-time teachers between 2009/2010 and 2015/2016 at a 7-year interval; and

H_0/H_A: … the total number of CE schools, classes, enrolment, enrolled students, dropouts, educational personnel and full-time teachers among 31 Chinese provinces between 2009/2010 and 2015/2016 at a 7-year interval.

Methods. *Sample.* Having used secondary data, so there is no direct intrusion with humans in our study. Given this, our theoretical population is correctional population; the study population is CE community in China; the sampling frame includes all types of offenders including juveniles in addition to educational personnel of CE; and the sample includes: total number of CE schools, classes, enrolled students, dropouts, total enrolment, total educational personnel and full-time teachers between 2009/2010 and 2015/2016. Hence, with the presented sample, we hope to give a general picture with a quantitative synthesis evidence about the development of CE in China with reference to the National Plan 2010-2020. While these quantitative-based indicators could hopefully predict the development of CE in China, the analysis has neither the intention to examine the quality of CE nor is intended to evaluate other related factors (e.g. learning environment, curriculum, CE output, etc.) as these go beyond the collected data in this study.

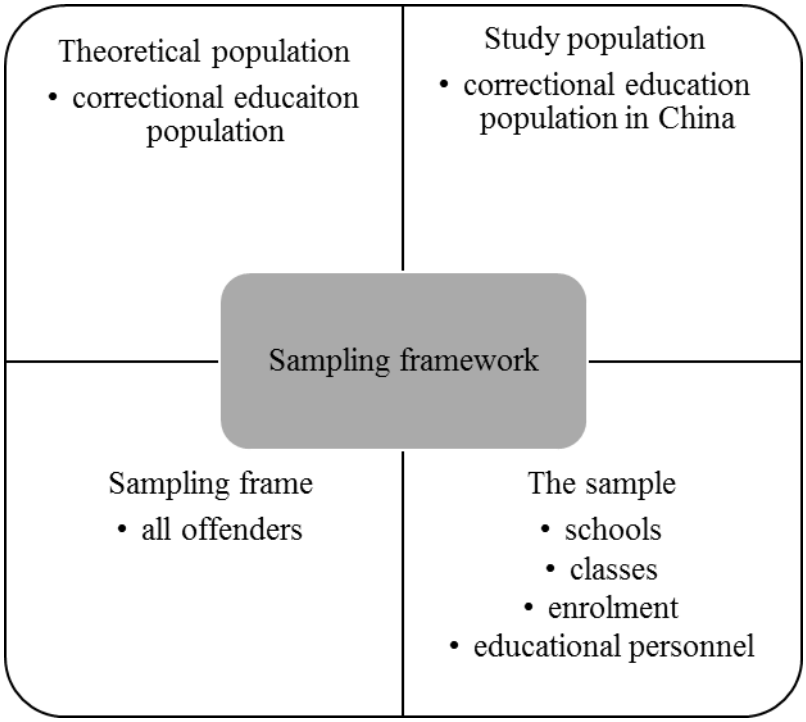


Fig. 1. Sampling framework
Рис. 1. Каркас выборки

Measures

We used unobtrusive measures, mainly, secondary analysis of census bureau data to examine the proposed hypotheses on CE development in China between 2009/2010–2015/2016 with reference to the National Plan 2010–2020.

Design

We used a non-experimental design; it can be depicted in notational form as:

X O

where:

X= the unobtrusive measure (i.e., census data for 7 years)

O= CE in China between 2009-2015 MoE and 2010–2016NBSC

With this design, it is presumably assumed that there will be a statistically significant difference over the 7 years, especially in 2009/2010 and 2015/2016. The total number of CE schools, classes, entrants, enrolled students, dropouts, educational personnel and full-time teachers would be significantly different in 2015/2016 as compared to2009/2010. This would allow inferring some implications in regard to prevention, provision and treatment in regard to CE development in China.

Procedure

In March 2018, we used the official website of the Ministry of Education to access data about CE in China (http://en.moe.gov.cn/). Although the major purpose was to retrieve data from 2009 till 2018 but the provided data was not complete. In other words, only the data for 2012-2015 was available for the number of CE schools, classes, enrolment, enrolled students, dropouts, educational personnel and full-time teachers along with data for CE for females for the same variables. The website also included data for the CE of the same variables for 31 provinces from 2009–2015. We conducted a further research on the NBSC website (http://www.stats.gov.cn/english/) and generated more data. Several communications through the first website asking about data for the last three years did not result to any reply. For this reason, only the available data until the year 2015 from the MoE and until 2016 from the NBSC was reachable yet included.

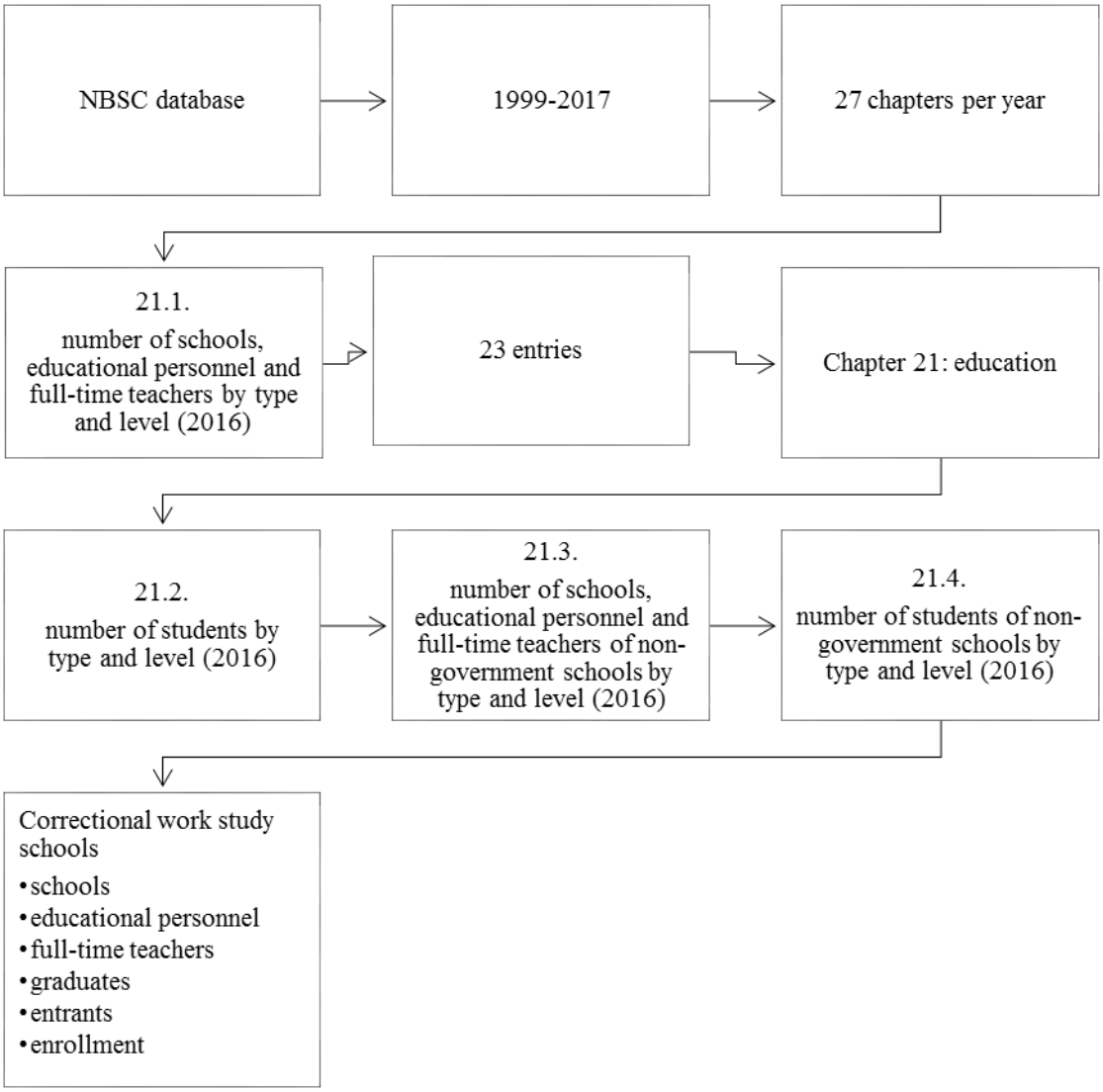


Fig. 2. Quantitative synthesis data extraction from NBSC database
Рис. 2. Извлечение данных количественного синтеза из базы данных NBSC

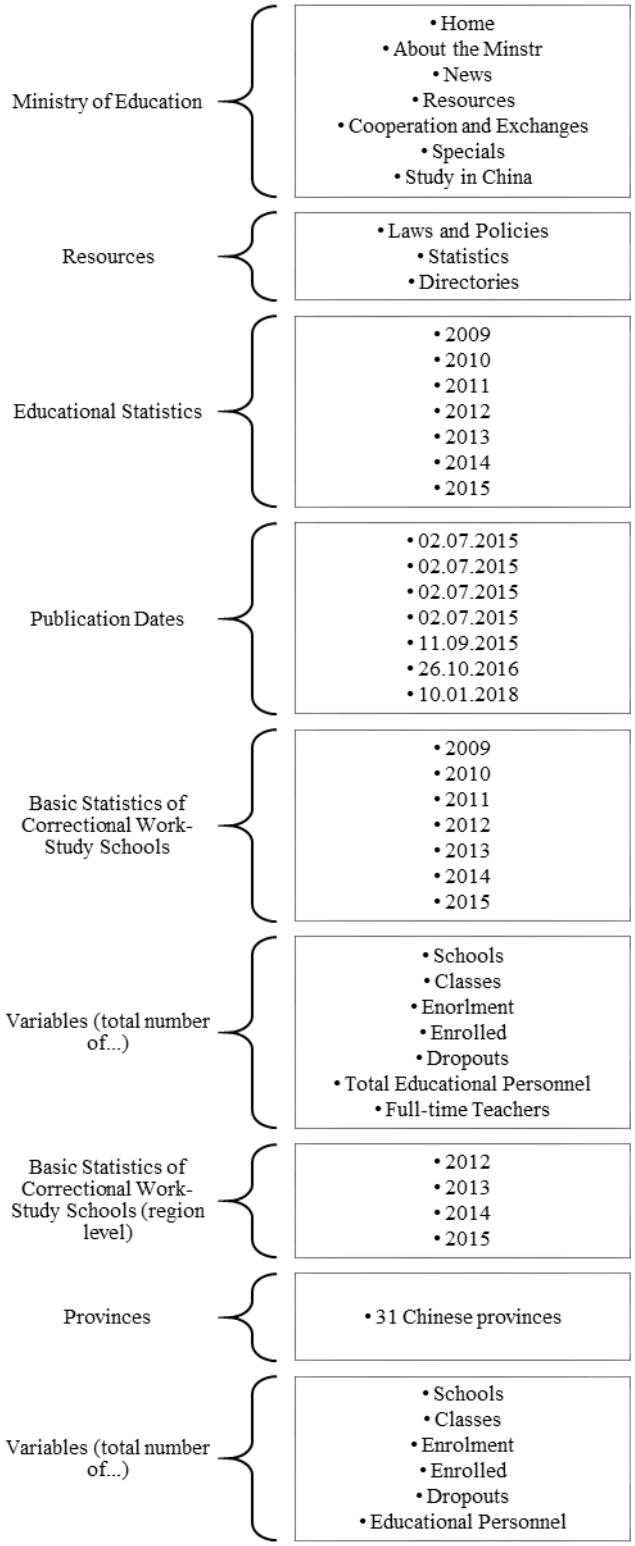


Fig. 3. Quantitative synthesis data extraction from MoE database
Рис. 3. Извлечение данных количественного синтеза из базы данных МО

Results. Table 1 presents the total number of CE schools, classes, enrolment and staff across 2009-2015 in China. It was proposed that the highest numbers in all variables will be for 2015 and lowest will be for 2009. While the data shows 76 as the lowest number of schools, the data indicates that this number is for 2010 which is not the starting comparison point across seven years. On the other hand, it reports 89 as the highest number of schools and the data also indicates the same number for the ending comparison point (i.e. 2015). Interestingly, the lowest number of the classes which is reported as 331 in the table matches with the ending point of comparison, 2015 as compared to the largest number of classes 445-matching the first point of comparison, 2009. This also applies to enrolment where the numbers are reversed to the largest number of enrolment in 2009 and the smallest number in 2015. All in all, this indicates inconsistent development of CE services as per indicated by ups and downs of numbers in the above examined variables.

Table 1

Means and standard deviations of correctional education in China2009-2015

Таблица 1

Средства и стандартные отклонения коррекционного образования в Китае 2009 – 2015

Variable	Years	Minimum	Maximum	M	SD
Schools	7	76	89	80.57	4.928
Classes	7	331	445	377.29	38.716
Enrolment	7	7181	10735	9036.14	1323.927
Enrolled	7	3295	5664	4111.86	790.584
Dropout Students	7	3000	4378	3708.57	475.380
Staff	7	2573	3017	2752.57	164.810
Full-time	7	1737	2081	1880.86	147.041
Female enrolment	7	954	1890	1312.86	324.595
Female enrolled	7	395	787	532.71	162.292
Female dropout	7	459	678	536.71	80.510
Female staff	7	890	1114	987.14	79.575
Female full-time	7	681	859	743.43	72.162

Besides, the 2016 data from the NBSC database also showed inconsistent numbers when being compared to the period 2009-2015. In other words, the highest numbers in 2016 and the lowest in 2009 were shown only on schools (Range: 72-89) and full-time teachers (Range: 1745-2081) – compared to others which revealed decreases for 2016 as in the highest number for educational personnel is for (2015=3,017) compared to (2016=2,889). Similarly, the graduates, entrants and enrolment all decreased in 2016 (3,298; 3,295; 7,181) respectively as compared to (4,141; 3,811; 7,920) in 2015. Interestingly, the date also reported non-government CE services in 2016 (schools=3), (educational personnel=85), (full-time teachers=68), (graduates=42), (entrants=47) and (enrolment=48)—without any provided data for the previous years unless this is an emerging phenomenon in China. Thus, this could possibly indicate efficient and effective prevention methods leading to decrease the need for provision of correctional education. This could be social justice factors, crime decrease or better employment chances.

Figure 4 shows the type of relationship between schools and classes over 7 years. As is shown, the red line representing the classes keeps moving down while the blue line keeps moving up, albeit, this movement is relative. Given this, the type of pattern which can be recorded is *opposite movement*. The number of the classes decreases when the number of the schools increases and vice versa.

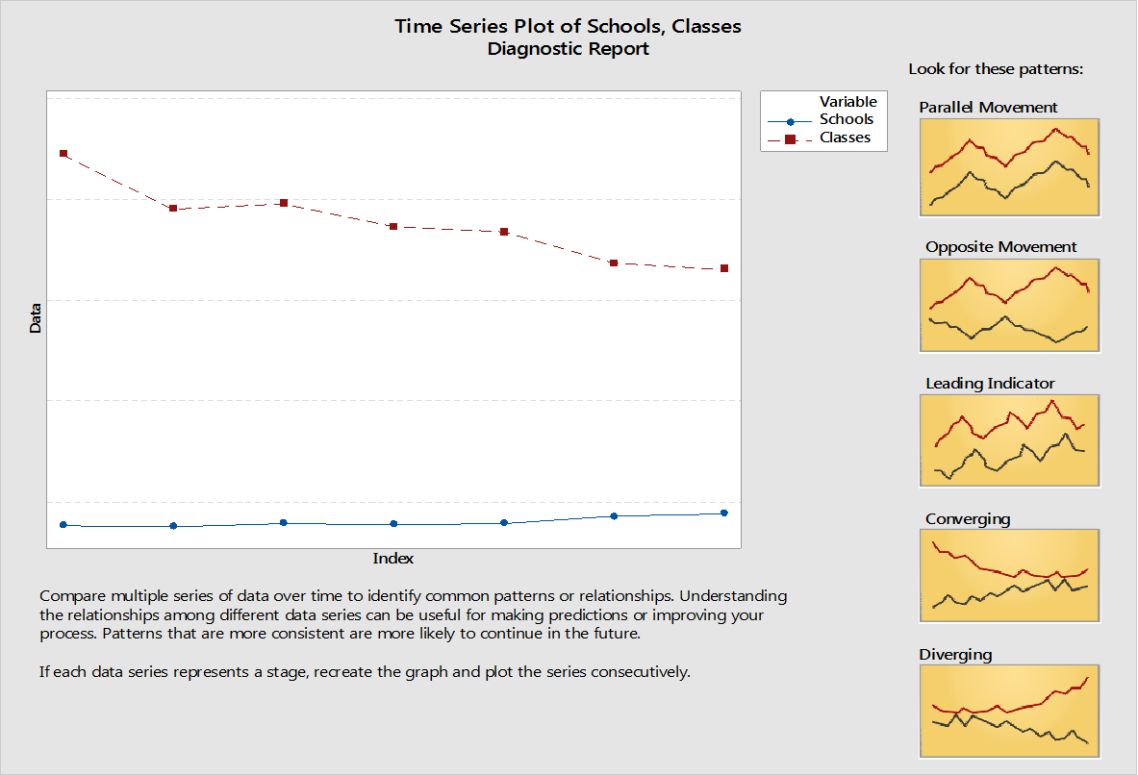


Fig. 4. Time series plots for correctional education schools and classes in China
Рис. 4. Участки временного ряда для школ и классов коррекционного образования в Китае

Fig. 5 shows the type of relationship for enrolment and then enrolled students and dropouts over 7 years. As is seen, while the movement between enrolment and the other two variables is *opposite* (increase in enrolment leading to decrease in enrolled students and dropouts), the movement between enrolled students and dropouts is *parallel* (i.e. they both go up and down within the same level). Therefore, the parallel movement between the enrolled students and dropouts leads to a prediction about a shortcoming issue of CE services leading to have relative numbers of enrolled and dropouts.

Fig. 6 presents the comparison for female enrolment in CE over 7 years. As is shown, the type of movement between enrolment and the enrolled and dropout student seems to be *converging* where the blue line starts too far from the red and green line but they are about to reach one another at the ending point. On the other hand, when comparing the enrolled students and the dropouts, there is no observed consistent pattern although it looks like an *opposite movement* in some of the patterns.

Fig. 7 displays a comparison of CE staff (i.e. educational personnel and full-time) and female CE staff (i.e. educational personnel and full-time) at a 7-year interval. It seems that the recoded type of movement is more *parallel* where the movements go within the same direction among all the patterns, albeit, this consistency is relative.

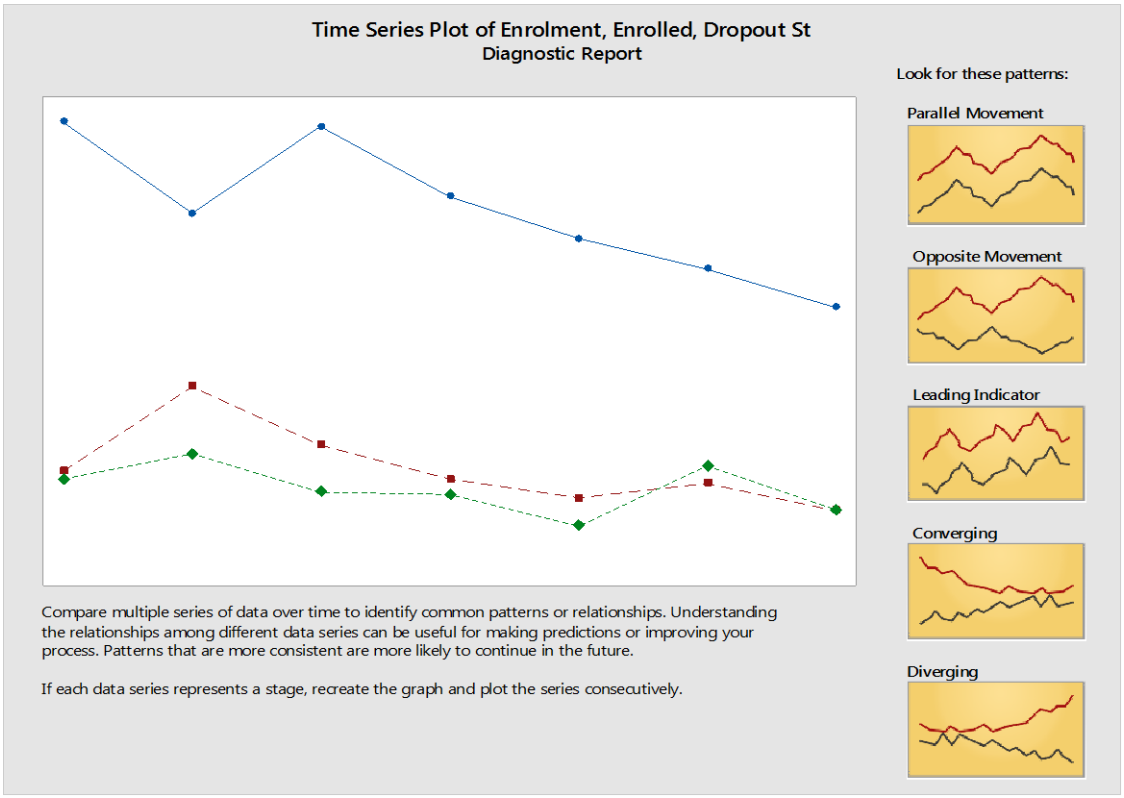


Fig. 5. Time series plots for correctional education enrolment and dropouts
Рис. 5. Графики временных рядов для зачисления и отсева в коррекционном образовании

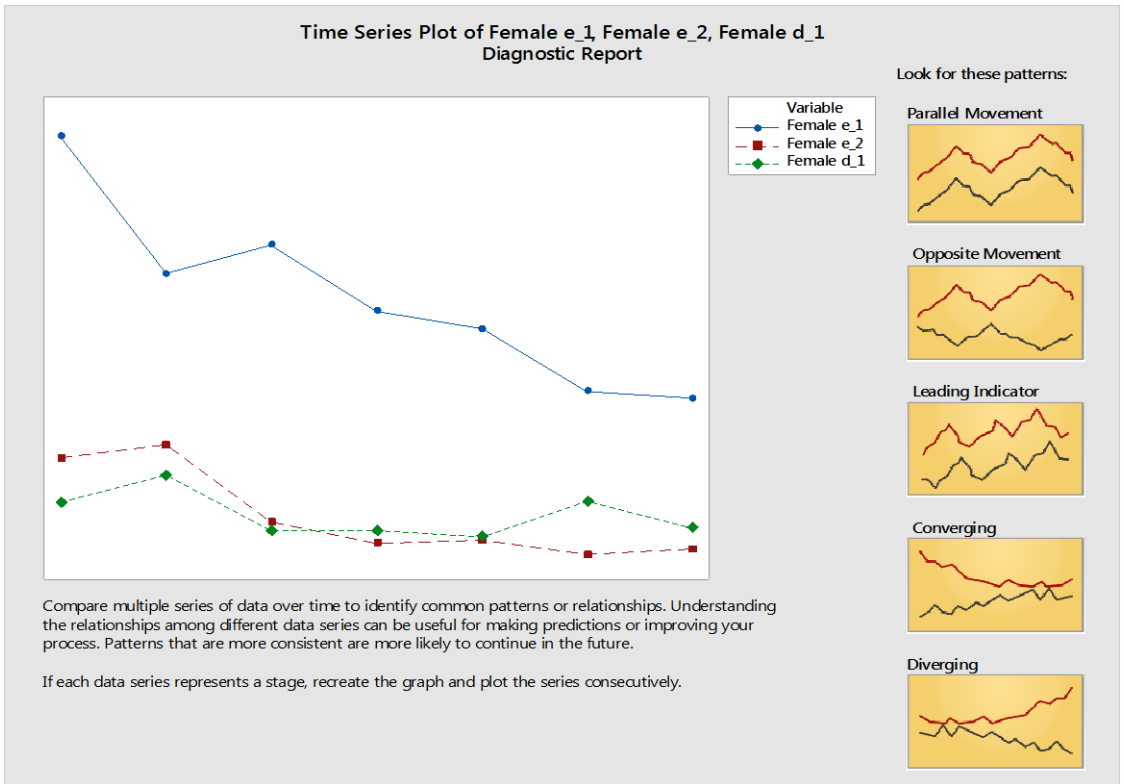


Fig. 6. Time series plots for correctional educationfemale enrolment and dropouts
Рис. 6. Графики временных рядов для коррекционного образования женского зачисления и отсева

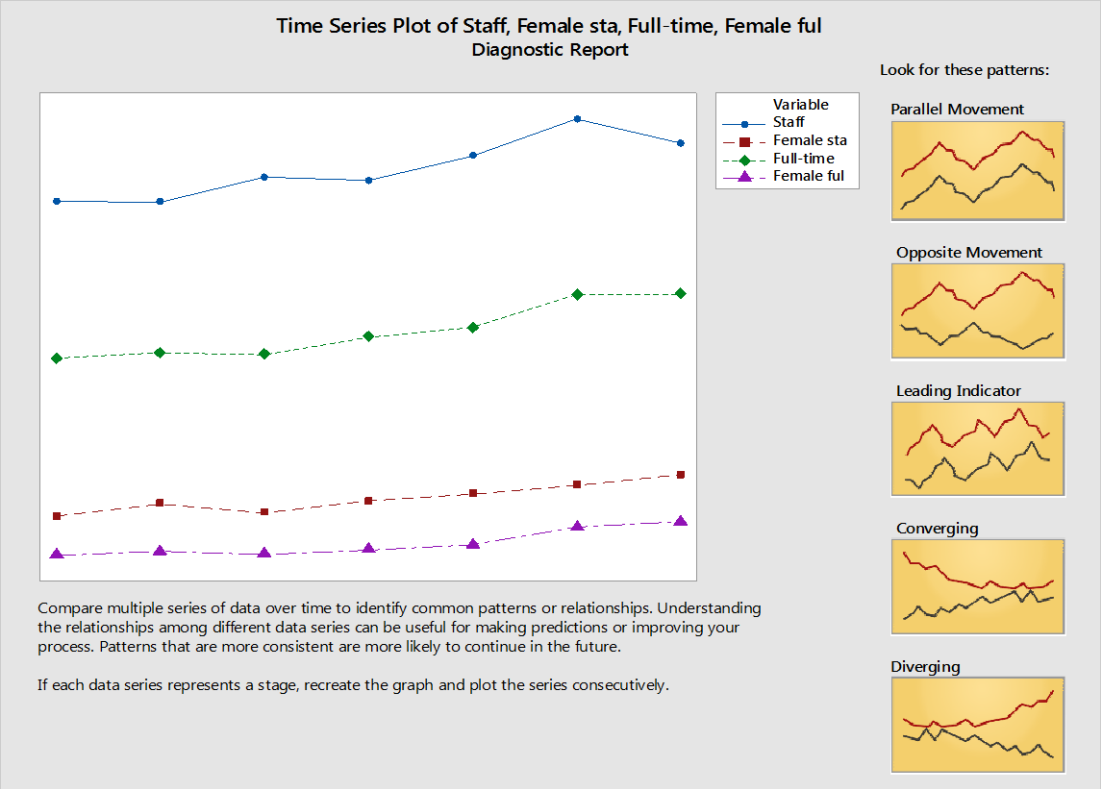
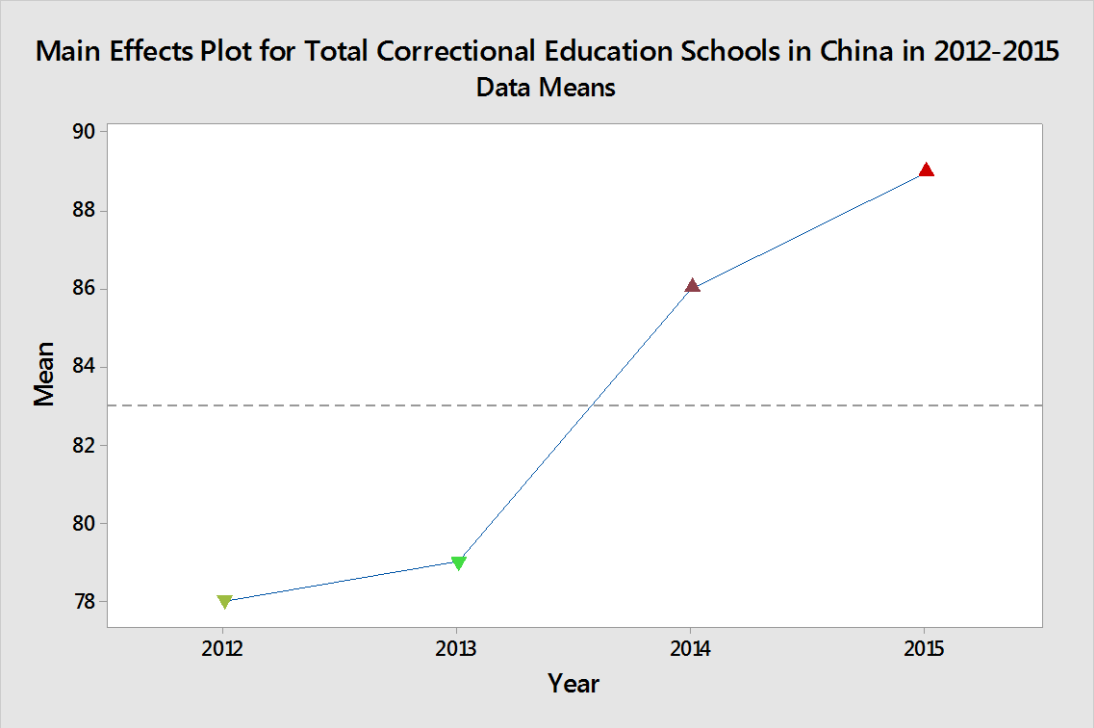


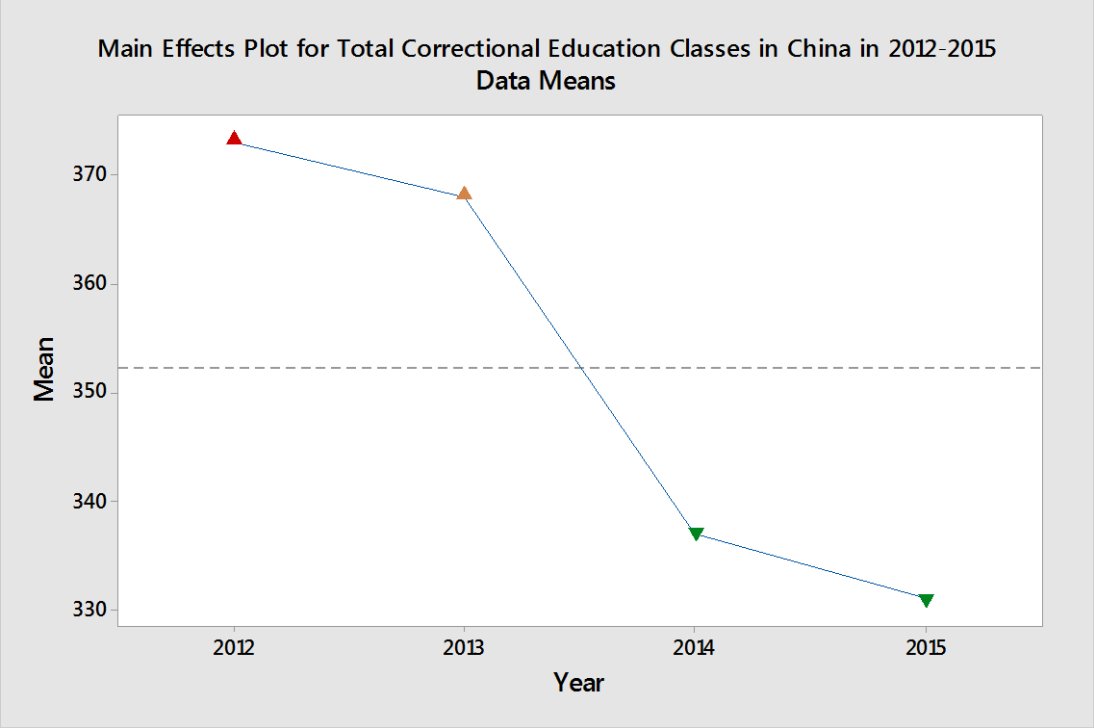
Fig. 7. Time series plots for correctional education personnel
Рис. 7. Графики временных рядов для персонала исправительных учреждений

Graphical analysis was run – generating main effects plots – comparing the differences among the means of correctional education schools, classes, enrolment, enrolled students, dropouts, educational personnel and full-time educational personnel – looking for indicators of differences across 2012-2015 (Figure 8A-G). As is shown, variable differences among the means of correctional education were recorded. First, there is difference among the total number of correctional education schools and classes across 2012-2015. However, it was noted that while the number of the schools increased, the number of the classes was decreasing. Second, enrolment generally kept decreasing to reach its big fall in 2015. Therefore, when comparing the total number of enrolled students to dropouts, there were fluctuations in both. Third, the number of educational personnel kept going up and felt down moderately in 2015 as compared to the full-time staff which kept going up until 2015. Although there are recorded differences across the four years, but there are some contradictions (e.g. schools increase vs. classes decrease, large number of dropout as well as the frequent fluctuations among the four years, and more surprisingly the increase in the number of educational personnel mainly the full-time).

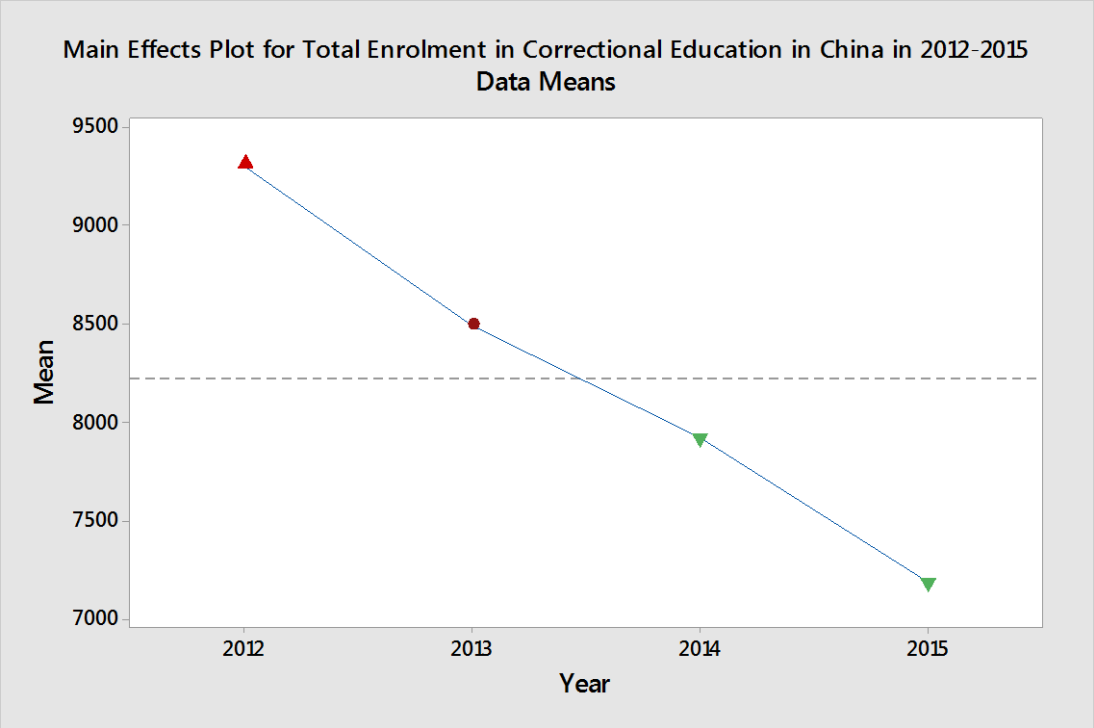
(A)


Main Effects Plot for Total Correctional Education Schools in China in 2012-2015
Data Means
Mean
90
88
86
84
82
80
78
2012
2013
2014
2015
Year

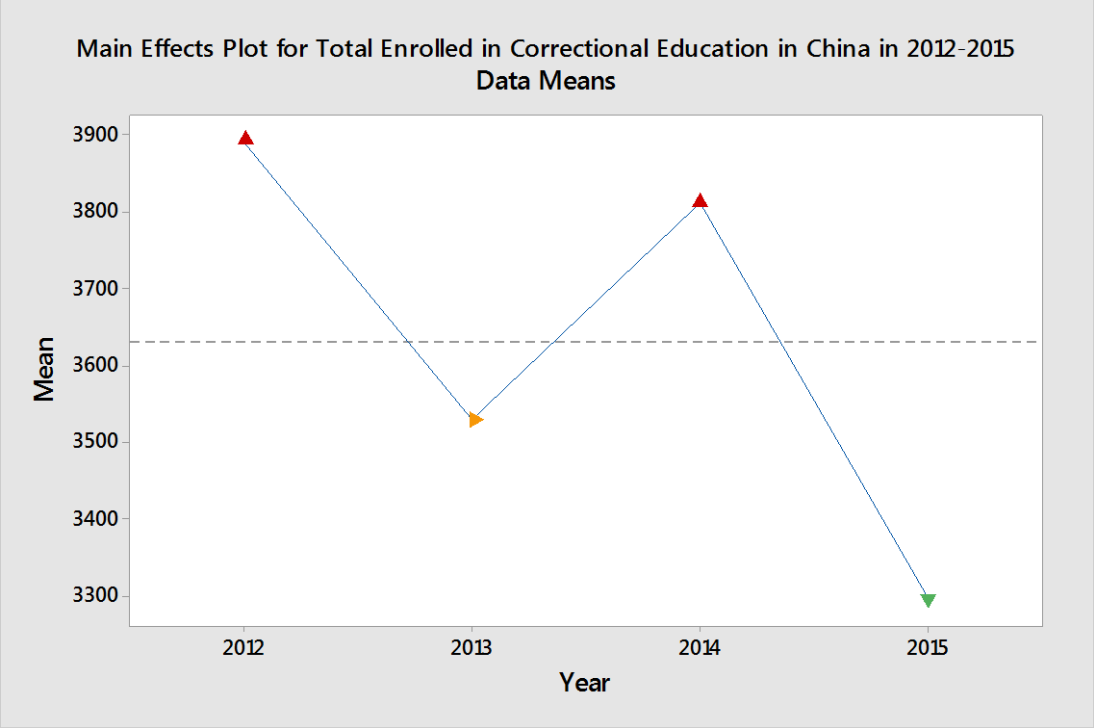
(B)


Main Effects Plot for Total Correctional Education Classes in China in 2012-2015
Data Means
Mean
370
360
350
340
330
2012
2013
2014
2015
Year

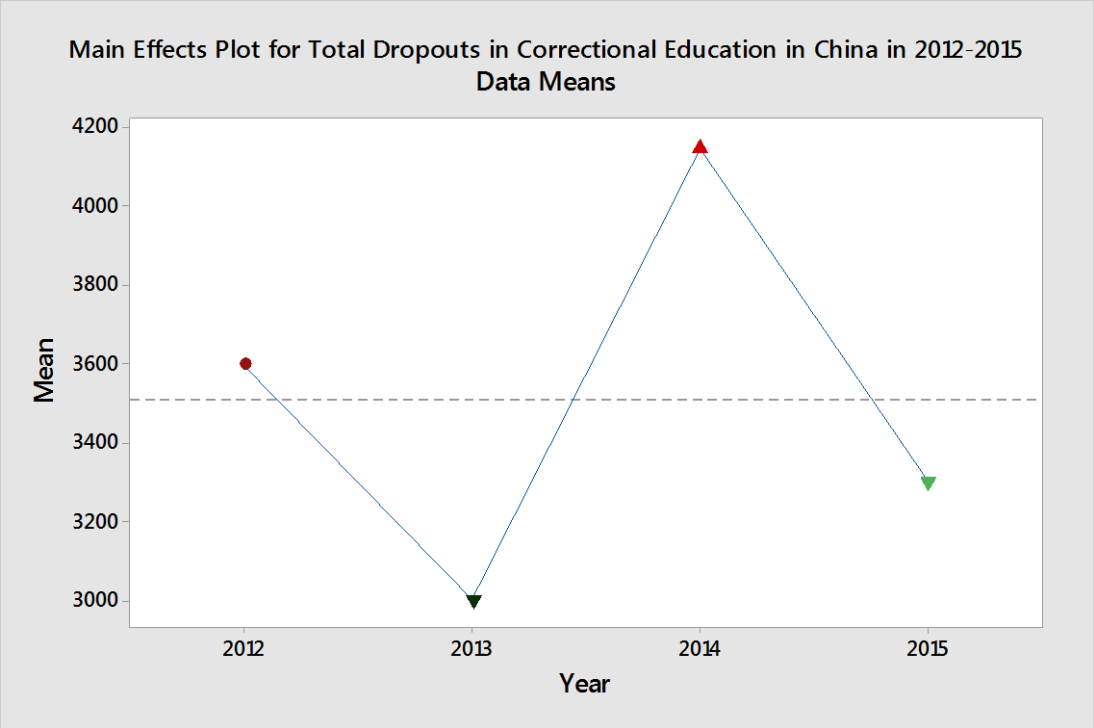
(C)


Main Effects Plot for Total Enrolment in Correctional Education in China in 2012-2015
Data Means
Mean
9500
9000
8500
8000
7500
7000
2012
2013
2014
2015
Year

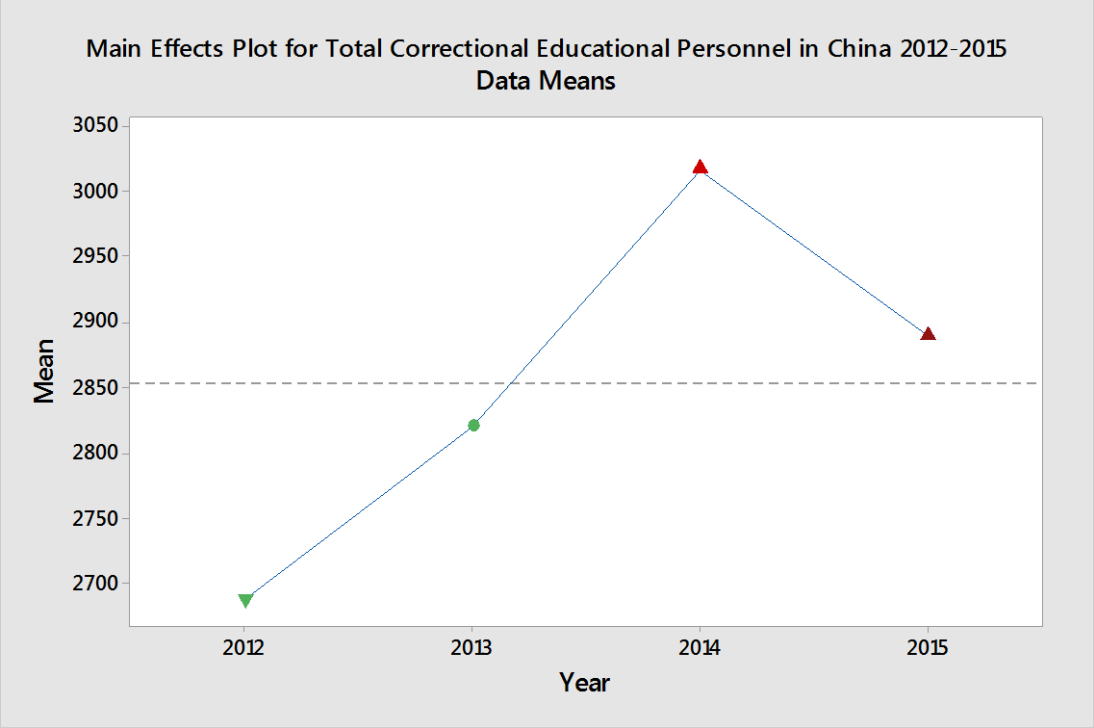
(D)


Main Effects Plot for Total Enrolled in Correctional Education in China in 2012-2015
Data Means
Mean
3900
3800
3700
3600
3500
3400
3300
2012
2013
2014
2015
Year

(E)


Main Effects Plot for Total Dropouts in Correctional Education in China in 2012-2015
Data Means
Mean
4200
4000
3800
3600
3400
3200
3000
2012
2013
2014
2015
Year

(F)


Main Effects Plot for Total Correctional Educational Personnel in China 2012-2015
Data Means
Mean
3050
3000
2950
2900
2850
2800
2750
2700
2012
2013
2014
2015
Year

(G)

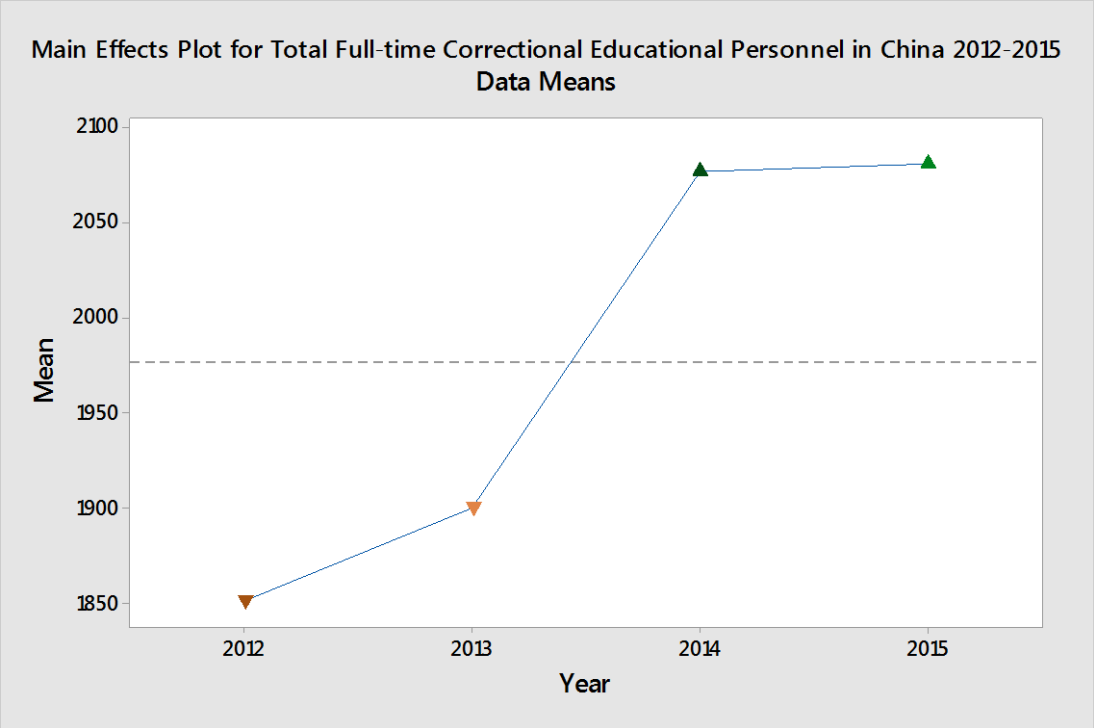
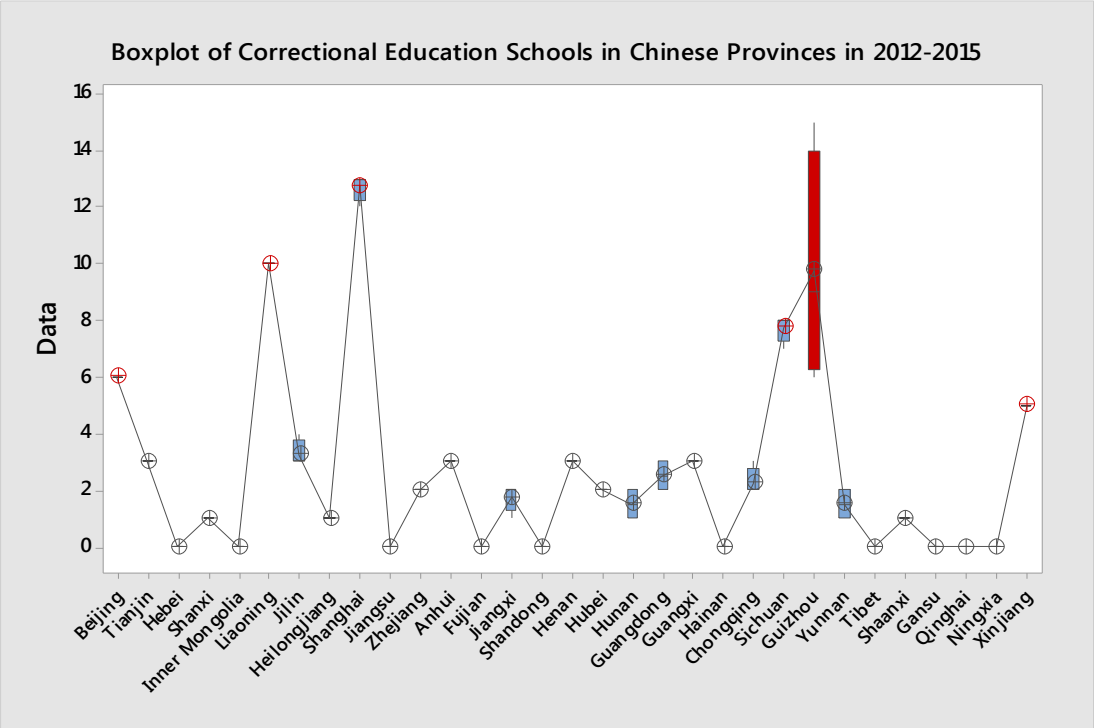


Fig. 8. A-G Main effects plots for correctional education schools, classes, enrolment, enrolled students, dropouts, educational personnel and full-time teachers 2012–2015

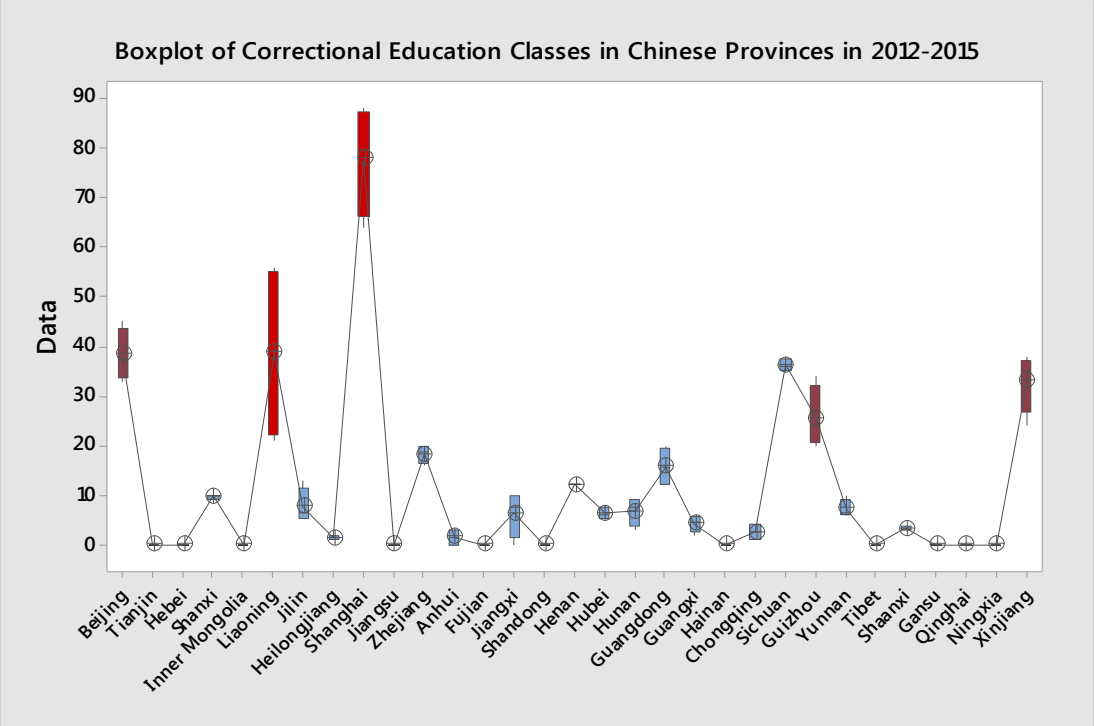
Рис. 8. A-G Графики основных эффектов для школ, классов, учащихся, обучающихся в исправительных учреждениях, учащихся, выбывших из числа учащихся, педагогического персонала и учителей с полной занятостью, 2012–2015

Boxplots were generated to show the main differences of seven correctional educational variables across 2012-2015 in thirty-one Chinese provinces (Figure 9A–G). These seven variables are: correctional educational schools, classes, enrolment, enrolled students, dropouts, educational personnel and full-time educational personnel. As is shown, there are types of boxplots in each boxplot: red, blue and empty boxplots. In other words, the red boxplots represent the province with the highest number of correctional education schools, classes, enrolment, enrolled students, dropouts, educational personnel and full-time educational personnel. In comparison, the blue boxplots display the average provinces which are neither zero (as in the case of empty boxplots) nor high as in the case of red boxplots. In summary, the initial indications of these boxplots show either consistent increase or decrease in the distribution of correctional education services. Put differently, if we look at Shanghai province boxplots, so they will be high in the seven variables. Besides, we will see in the discussion if the distribution is really even when compared to the population in each of the 31 provinces.

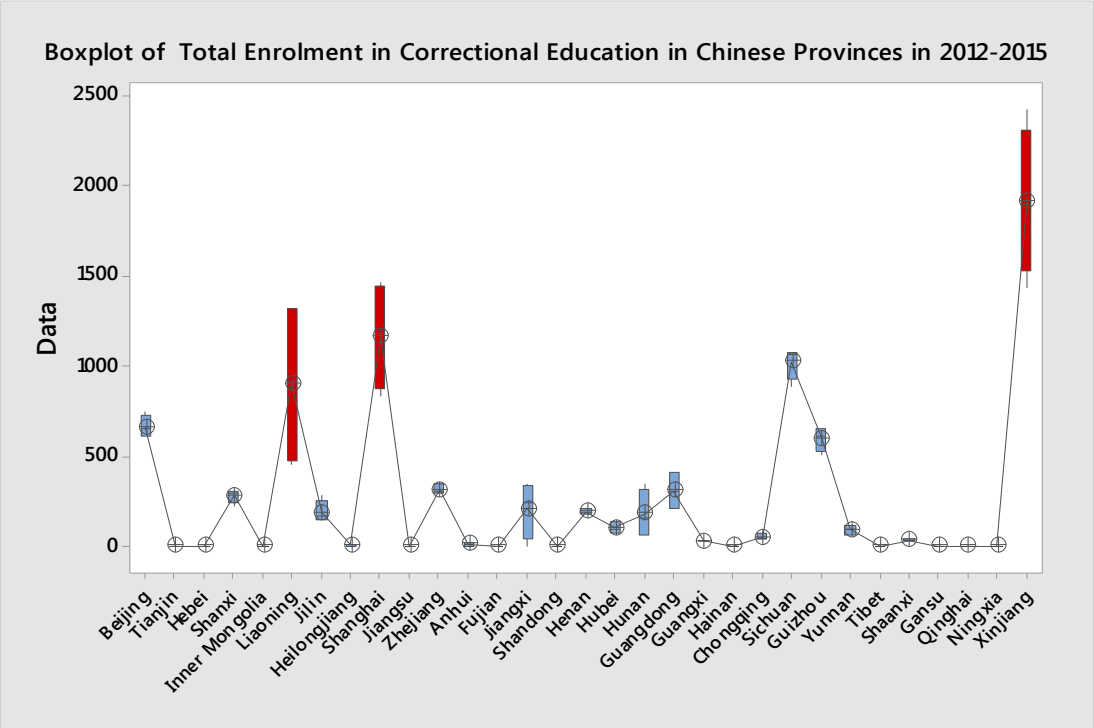
(A)


Boxplot of Correctional Education Schools in Chinese Provinces in 2012-2015
Data
0
2
4
6
8
10
12
14
16
Beijing
Tianjin
Hebei
Shanxi
Inner Mongolia
Liaoning
Jilin
Heilongjiang
Shanghai
Jiangsu
Zhejiang
Anhui
Fujian
Jiangxi
Shandong
Henan
Hubei
Hunan
Guangdong
Guangxi
Hainan
Chongqing
Sichuan
Guizhou
Yunnan
Tibet
Shaanxi
Gansu
Qinghai
Ningxia
Xinjiang

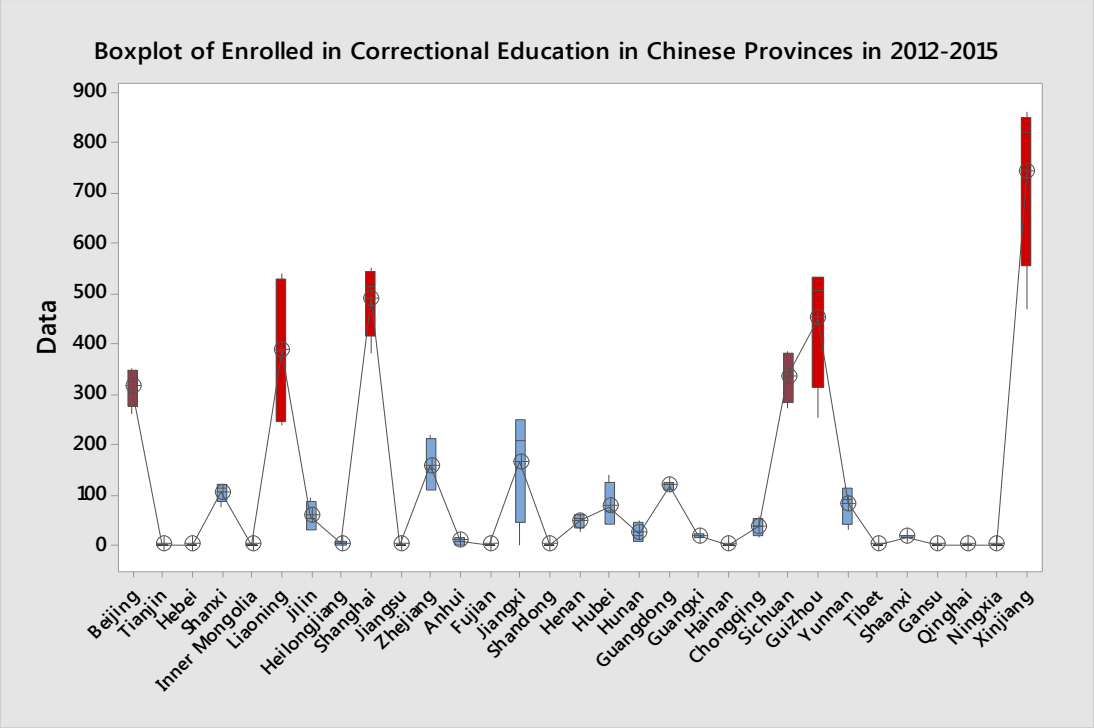
(B)


Boxplot of Correctional Education Classes in Chinese Provinces in 2012-2015
Data
0
10
20
30
40
50
60
70
80
90
Beijing
Tianjin
Hebei
Shanxi
Inner Mongolia
Liaoning
Jilin
Heilongjiang
Shanghai
Jiangsu
Zhejiang
Anhui
Fujian
Jiangxi
Shandong
Henan
Hubei
Hunan
Guangdong
Guangxi
Hainan
Chongqing
Sichuan
Guizhou
Yunnan
Tibet
Shaanxi
Gansu
Qinghai
Ningxia
Xinjiang

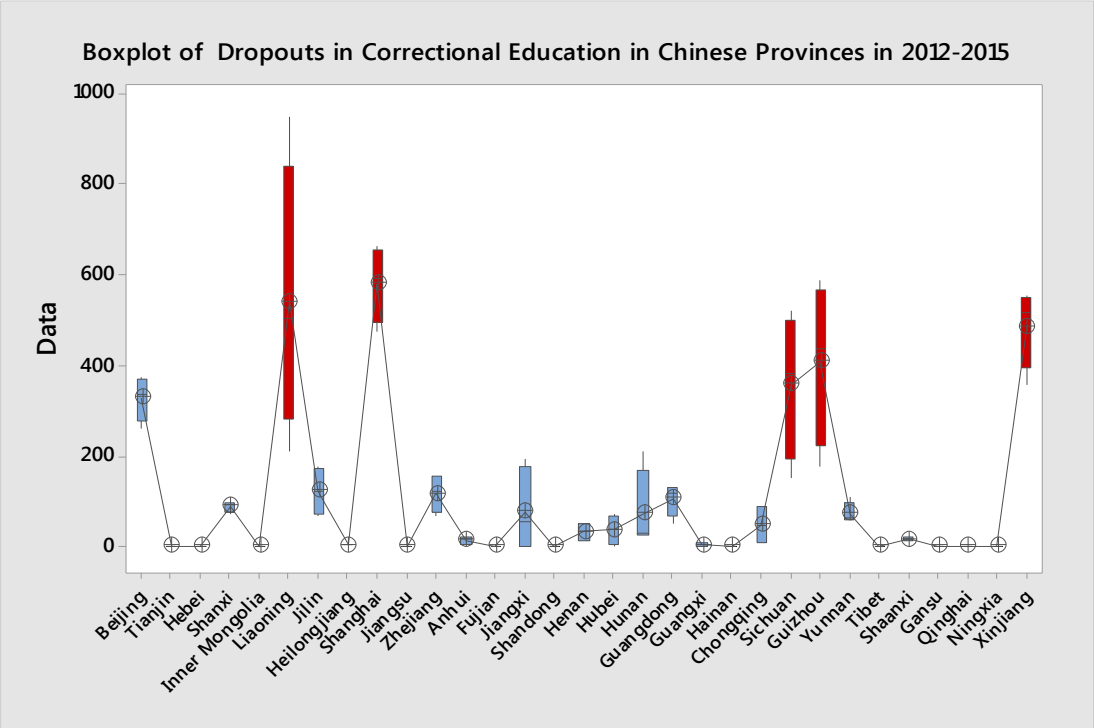
(C)


Boxplot of Total Enrolment in Correctional Education in Chinese Provinces in 2012-2015
Data
2500
2000
1500
1000
500
0
Beijing
Tianjin
Hebei
Shanxi
Inner Mongolia
Liaoning
Jilin
Heilongjiang
Shanghai
Jiangsu
Zhejiang
Anhui
Fujian
Jiangxi
Shandong
Henan
Hubei
Hunan
Guangdong
Guangxi
Hainan
Chongqing
Sichuan
Guizhou
Yunnan
Tibet
Shaanxi
Gansu
Qinghai
Ningxia
Xinjiang

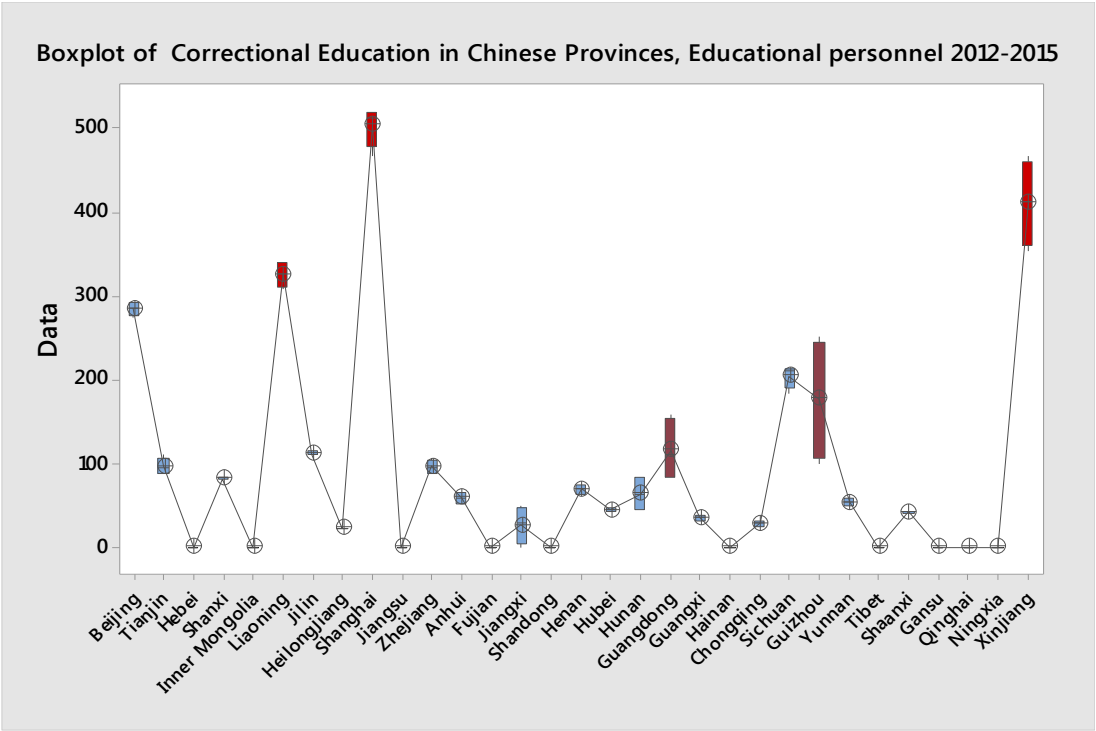
(D)


Boxplot of Enrolled in Correctional Education in Chinese Provinces in 2012-2015
Data
900
800
700
600
500
400
300
200
100
0
Beijing
Tianjin
Hebei
Shanxi
Inner Mongolia
Liaoning
Jilin
Heilongjiang
Shanghai
Jiangsu
Zhejiang
Anhui
Fujian
Jiangxi
Shandong
Henan
Hubei
Hunan
Guangdong
Guangxi
Hainan
Chongqing
Sichuan
Guizhou
Yunnan
Tibet
Shaanxi
Gansu
Qinghai
Ningxia
Xinjiang

(E)


Boxplot of Dropouts in Correctional Education in Chinese Provinces in 2012-2015
Data
1000
800
600
400
200
0
Beijing
Tianjin
Hebei
Shanxi
Inner Mongolia
Liaoning
Jilin
Heilongjiang
Shanghai
Jiangsu
Zhejiang
Anhui
Fujian
Jiangxi
Shandong
Henan
Hubei
Hunan
Guangdong
Guangxi
Hainan
Chongqing
Sichuan
Guizhou
Yunnan
Tibet
Shaanxi
Gansu
Qinghai
Ningxia
Xinjiang

(F)


Boxplot of Correctional Education in Chinese Provinces, Educational personnel 2012-2015
Data
500
400
300
200
100
0
Beijing
Tianjin
Hebei
Shanxi
Inner Mongolia
Liaoning
Jilin
Heilongjiang
Shanghai
Jiangsu
Zhejiang
Anhui
Fujian
Jiangxi
Shandong
Henan
Hubei
Hunan
Guangdong
Guangxi
Hainan
Chongqing
Sichuan
Guizhou
Yunnan
Tibet
Shaanxi
Gansu
Qinghai
Ningxia
Xinjiang

(G)

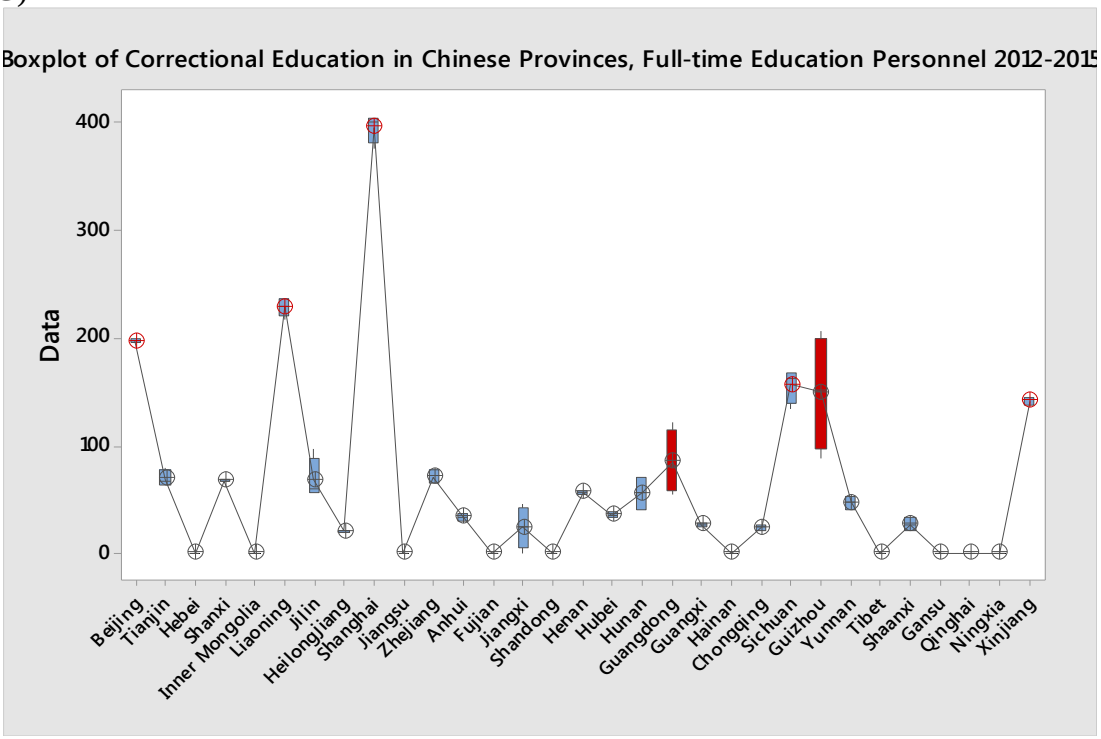
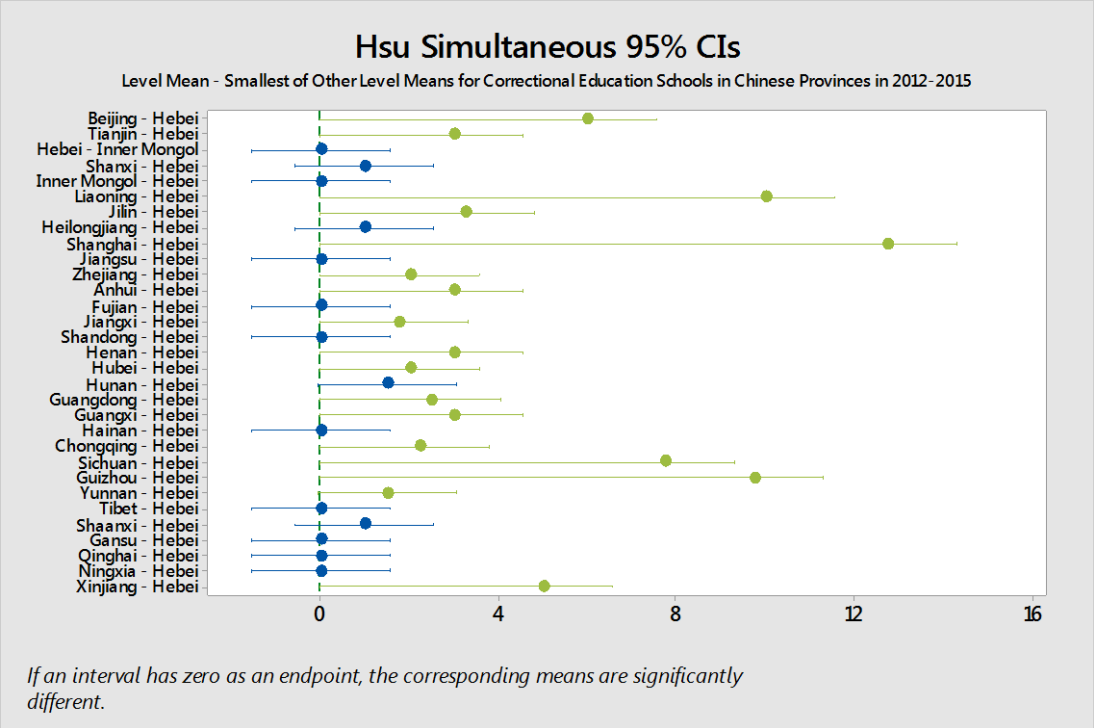


Fig. 9. Boxplots of correctional education schools, classes, enrolment, enrolled students, dropouts, educational personnel and full-time teachers 2012–2015

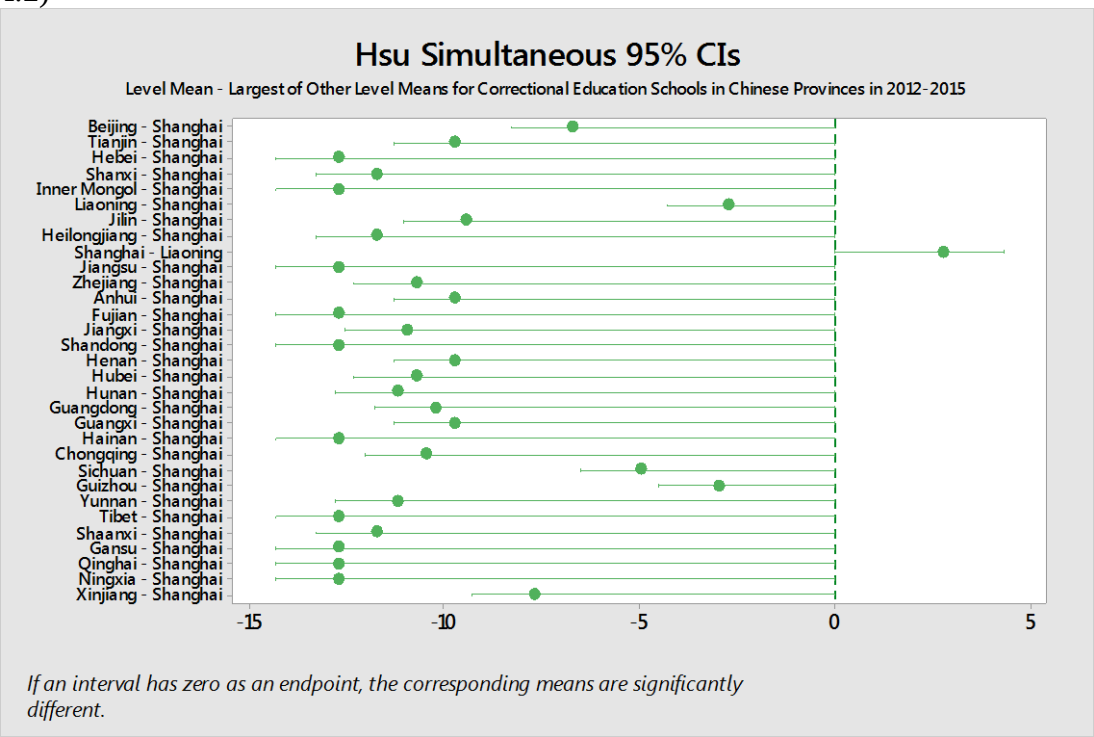
Рис. 9. Боксы участков школ коррекционного образования, классов, учащихся, учащихся, выбывших из числа учащихся, педагогического персонала и штатных преподавателей, 2012–2015 годы

Hsu method was run to determine if the differences among each variable for the thirty-one provinces are due to provision and treatment or other factors. The Hsu was method was run twice first with the function the smallest mean is the best and then with the function the largest mean is the best (Figure 10A-G). Theoretically, if the means are small it means the level of correctional education is small due to effective provision and treatment methods and if the means are high it means the opposite. As is shown, all means are considered significant when highest is considered the best. On the other hand, the number of significant means goes significantly down when the smallest mean is considered as the best. Considering the fact that this change could be attributed to population differences in each province, so the assumption of provision seems to be weak with this secondary data.

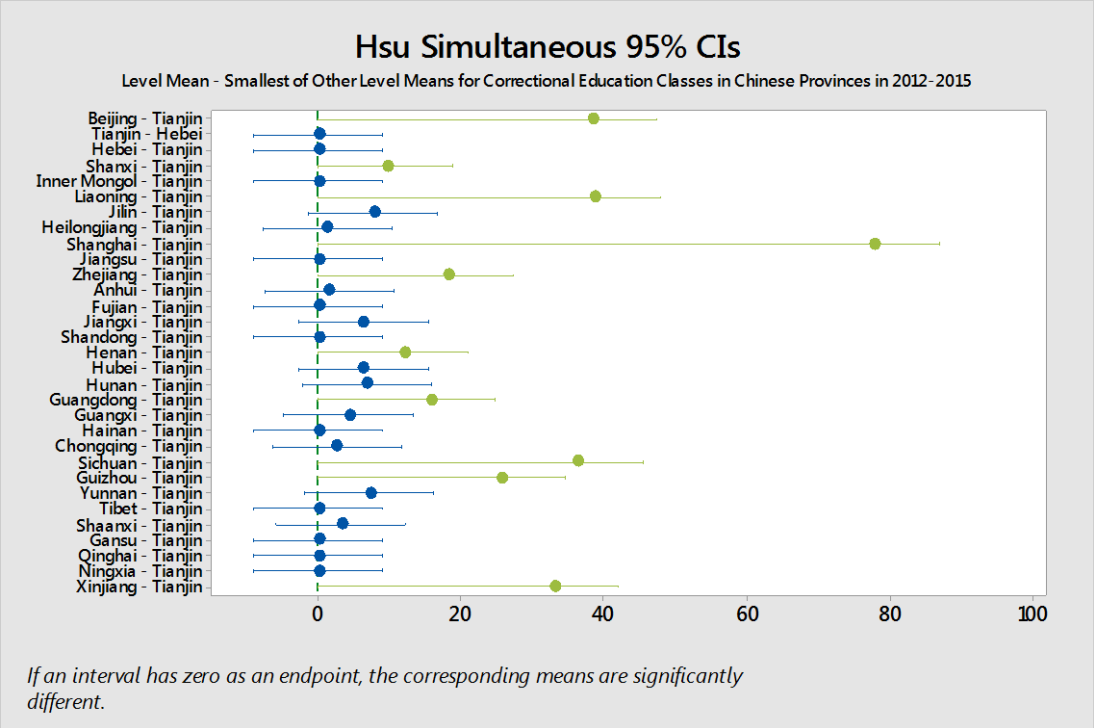
(A:1)


Hsu Simultaneous 95% CIs
Level Mean - Smallest of Other Level Means for Correctional Education Schools in Chinese Provinces in 2012-2015
Beijing - Hebei
Tianjin - Hebei
Hebei - Inner Mongol
Shanxi - Hebei
Inner Mongol - Hebei
Liaoning - Hebei
Jilin - Hebei
Heilongjiang - Hebei
Shanghai - Hebei
Jiangsu - Hebei
Zhejiang - Hebei
Anhui - Hebei
Fujian - Hebei
Jiangxi - Hebei
Shandong - Hebei
Henan - Hebei
Hubei - Hebei
Hunan - Hebei
Guangdong - Hebei
Guangxi - Hebei
Hainan - Hebei
Chongqing - Hebei
Sichuan - Hebei
Guizhou - Hebei
Yunnan - Hebei
Tibet - Hebei
Shaanxi - Hebei
Gansu - Hebei
Qinghai - Hebei
Ningxia - Hebei
Xinjiang - Hebei
0
4
8
12
16
If an interval has zero as an endpoint, the corresponding means are significantly different.

(A:2)

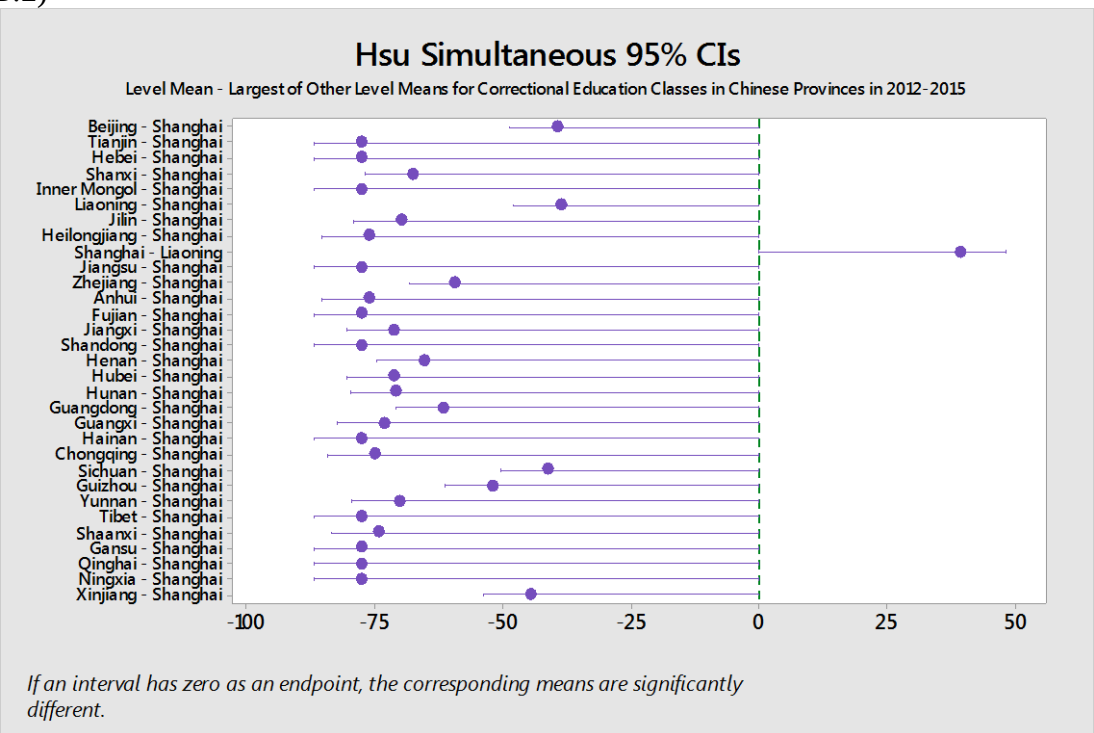

Hsu Simultaneous 95% CIs
Level Mean - Largest of Other Level Means for Correctional Education Schools in Chinese Provinces in 2012-2015
Beijing - Shanghai
Tianjin - Shanghai
Hebei - Shanghai
Shanxi - Shanghai
Inner Mongol - Shanghai
Liaoning - Shanghai
Jilin - Shanghai
Heilongjiang - Shanghai
Shanghai - Liaoning
Jiangsu - Shanghai
Zhejiang - Shanghai
Anhui - Shanghai
Fujian - Shanghai
Jiangxi - Shanghai
Shandong - Shanghai
Henan - Shanghai
Hubei - Shanghai
Hunan - Shanghai
Guangdong - Shanghai
Guangxi - Shanghai
Hainan - Shanghai
Chongqing - Shanghai
Sichuan - Shanghai
Guizhou - Shanghai
Yunnan - Shanghai
Tibet - Shanghai
Shaanxi - Shanghai
Gansu - Shanghai
Qinghai - Shanghai
Ningxia - Shanghai
Xinjiang - Shanghai
-15
-10
-5
0
5
If an interval has zero as an endpoint, the corresponding means are significantly different.

(B:1)



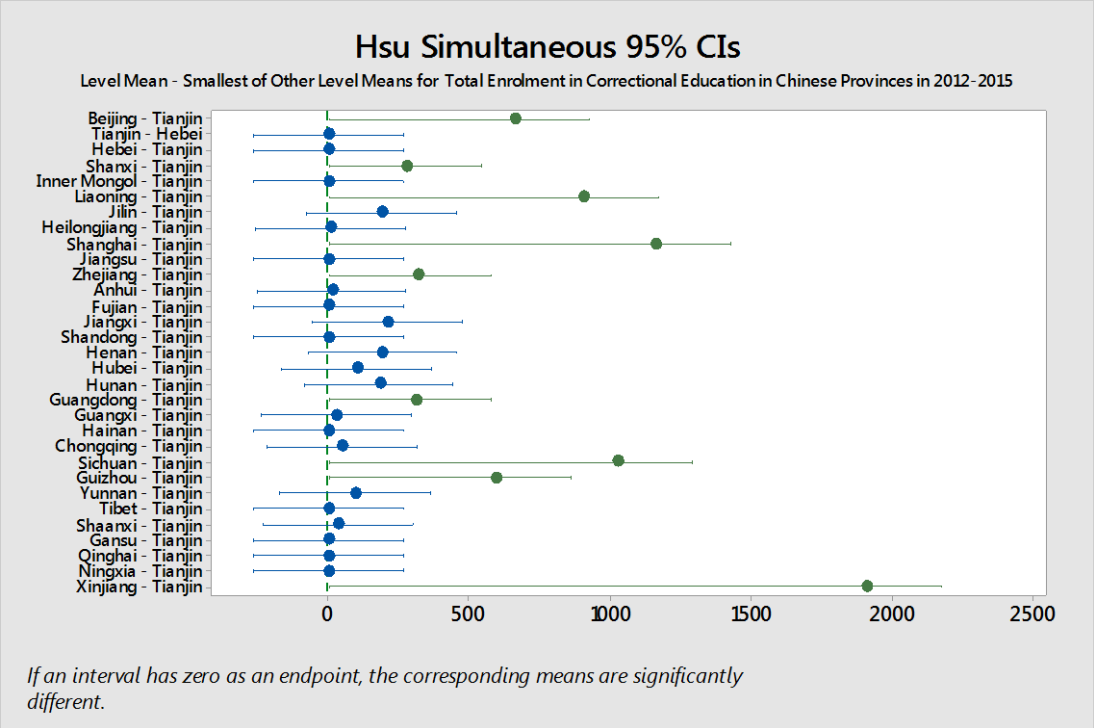
If an interval has zero as an endpoint, the corresponding means are significantly different.

(B:2)

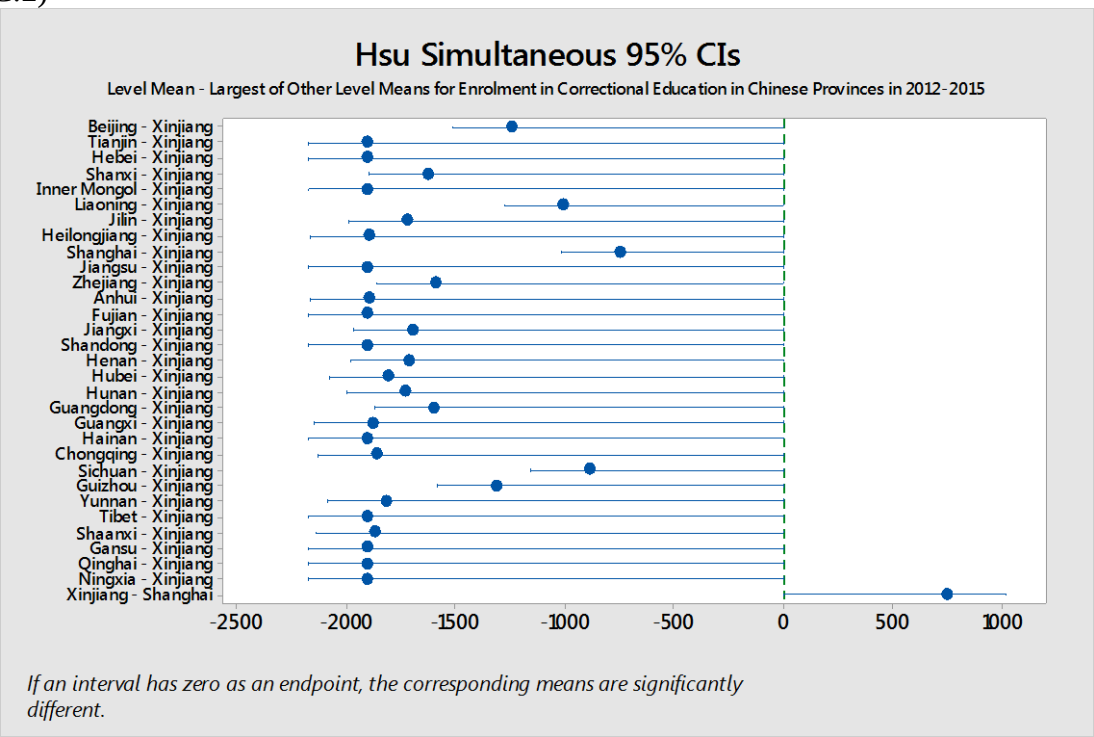


If an interval has zero as an endpoint, the corresponding means are significantly different.

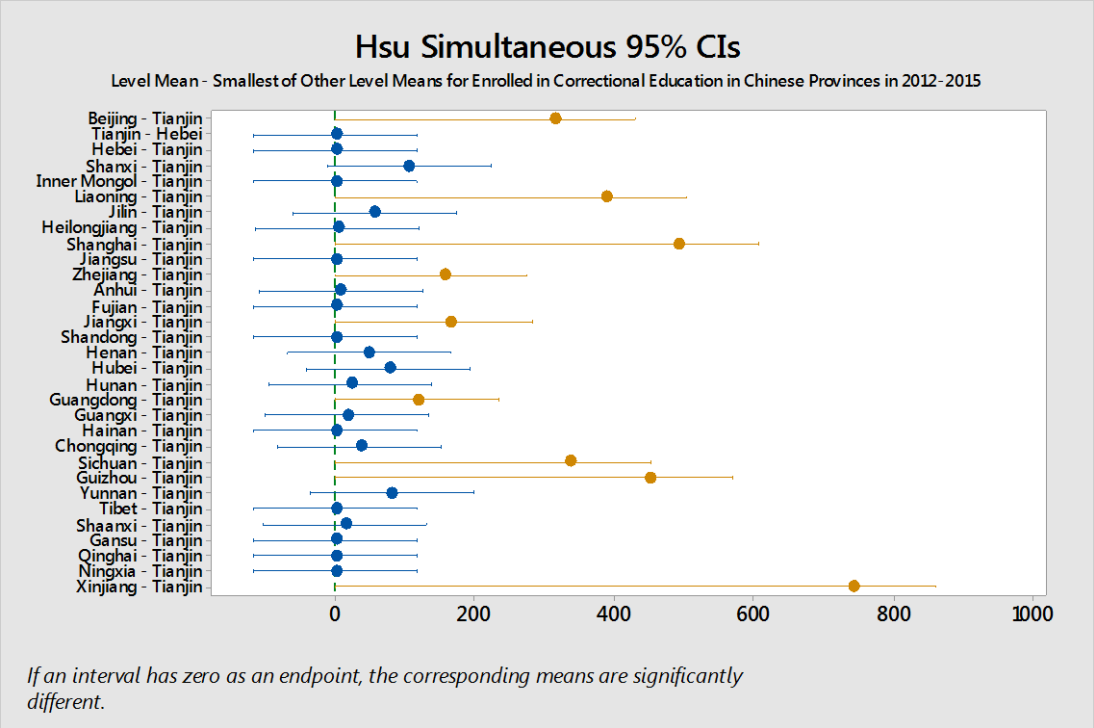
(C:1)


Hsu Simultaneous 95% CIs
Level Mean - Smallest of Other Level Means for Total Enrolment in Correctional Education in Chinese Provinces in 2012-2015
Beijing - Tianjin
Tianjin - Hebei
Hebei - Tianjin
Shanxi - Tianjin
Inner Mongol - Tianjin
Liaoning - Tianjin
Jilin - Tianjin
Heilongjiang - Tianjin
Shanghai - Tianjin
Jiangsu - Tianjin
Zhejiang - Tianjin
Anhui - Tianjin
Fujian - Tianjin
Jiangxi - Tianjin
Shandong - Tianjin
Henan - Tianjin
Hubei - Tianjin
Hunan - Tianjin
Guangdong - Tianjin
Guangxi - Tianjin
Hainan - Tianjin
Chongqing - Tianjin
Sichuan - Tianjin
Guizhou - Tianjin
Yunnan - Tianjin
Tibet - Tianjin
Shaanxi - Tianjin
Gansu - Tianjin
Qinghai - Tianjin
Ningxia - Tianjin
Xinjiang - Tianjin
0
500
1000
1500
2000
2500
If an interval has zero as an endpoint, the corresponding means are significantly different.

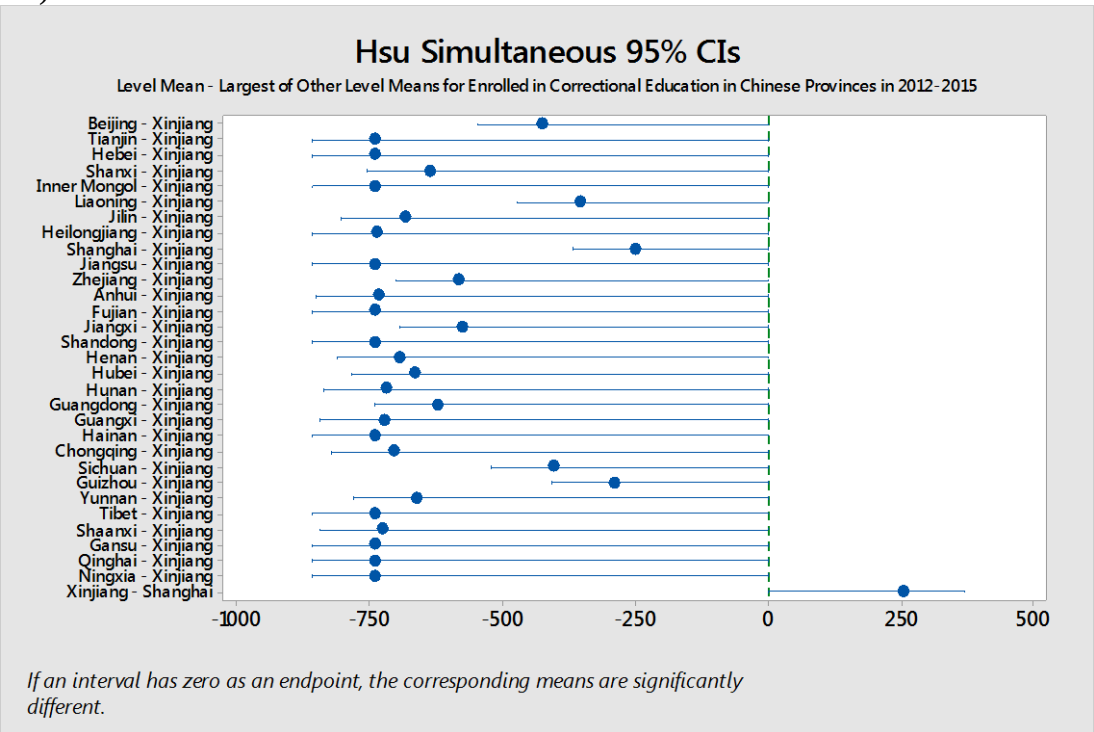
(C:2)


Hsu Simultaneous 95% CIs
Level Mean - Largest of Other Level Means for Enrolment in Correctional Education in Chinese Provinces in 2012-2015
Beijing - Xinjiang
Tianjin - Xinjiang
Hebei - Xinjiang
Shanxi - Xinjiang
Inner Mongol - Xinjiang
Liaoning - Xinjiang
Jilin - Xinjiang
Heilongjiang - Xinjiang
Shanghai - Xinjiang
Jiangsu - Xinjiang
Zhejiang - Xinjiang
Anhui - Xinjiang
Fujian - Xinjiang
Jiangxi - Xinjiang
Shandong - Xinjiang
Henan - Xinjiang
Hubei - Xinjiang
Hunan - Xinjiang
Guangdong - Xinjiang
Guangxi - Xinjiang
Hainan - Xinjiang
Chongqing - Xinjiang
Sichuan - Xinjiang
Guizhou - Xinjiang
Yunnan - Xinjiang
Tibet - Xinjiang
Shaanxi - Xinjiang
Gansu - Xinjiang
Qinghai - Xinjiang
Ningxia - Xinjiang
Xinjiang - Shanghai
-2500
-2000
-1500
-1000
-500
0
500
1000
If an interval has zero as an endpoint, the corresponding means are significantly different.

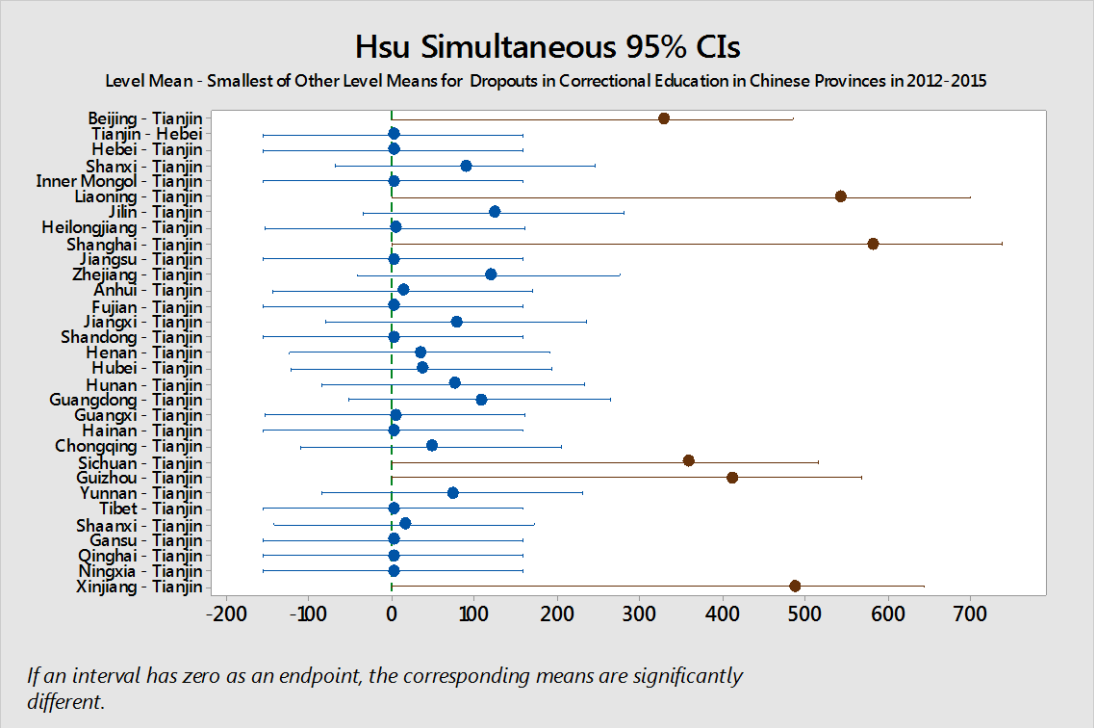
(D:1)


Hsu Simultaneous 95% CIs
Level Mean - Smallest of Other Level Means for Enrolled in Correctional Education in Chinese Provinces in 2012-2015
Beijing - Tianjin
Tianjin - Hebei
Hebei - Tianjin
Shanxi - Tianjin
Inner Mongol - Tianjin
Liaoning - Tianjin
Jilin - Tianjin
Heilongjiang - Tianjin
Shanghai - Tianjin
Jiangsu - Tianjin
Zhejiang - Tianjin
Anhui - Tianjin
Fujian - Tianjin
Jiangxi - Tianjin
Shandong - Tianjin
Henan - Tianjin
Hubei - Tianjin
Hunan - Tianjin
Guangdong - Tianjin
Guangxi - Tianjin
Hainan - Tianjin
Chongqing - Tianjin
Sichuan - Tianjin
Guizhou - Tianjin
Yunnan - Tianjin
Tibet - Tianjin
Shaanxi - Tianjin
Gansu - Tianjin
Qinghai - Tianjin
Ningxia - Tianjin
Xinjiang - Tianjin
0
200
400
600
800
1000
If an interval has zero as an endpoint, the corresponding means are significantly different.

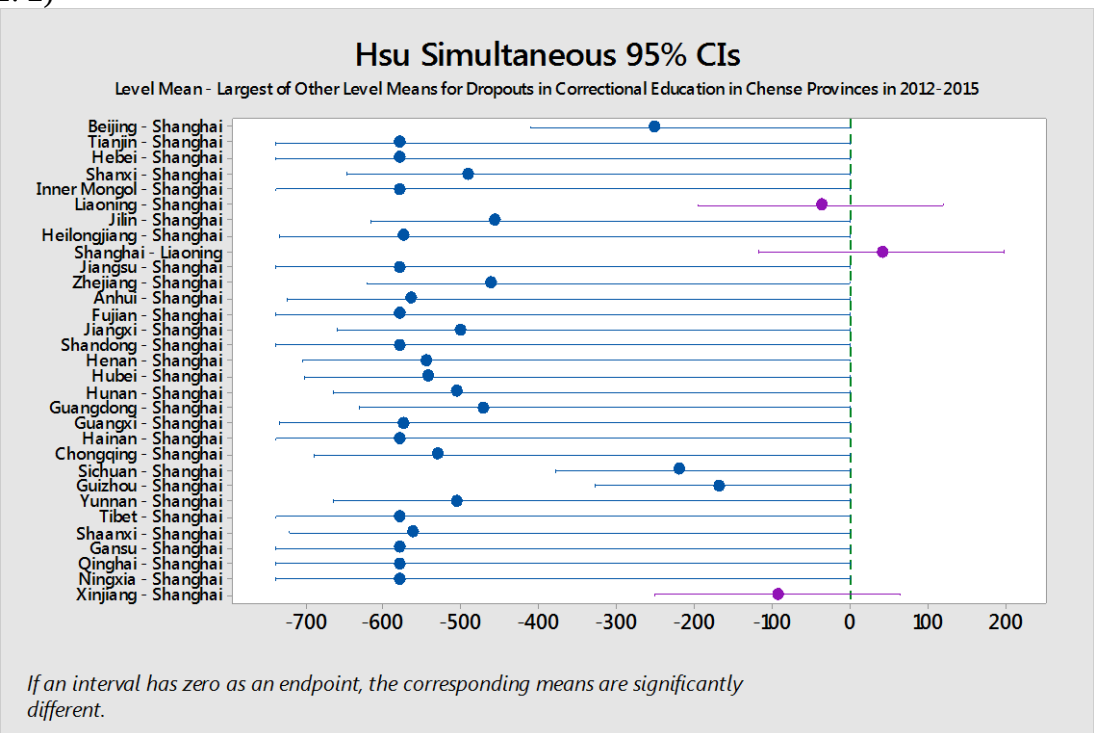
(D:2)


Hsu Simultaneous 95% CIs
Level Mean - Largest of Other Level Means for Enrolled in Correctional Education in Chinese Provinces in 2012-2015
Beijing - Xinjiang
Tianjin - Xinjiang
Hebei - Xinjiang
Shanxi - Xinjiang
Inner Mongol - Xinjiang
Liaoning - Xinjiang
Jilin - Xinjiang
Heilongjiang - Xinjiang
Shanghai - Xinjiang
Jiangsu - Xinjiang
Zhejiang - Xinjiang
Anhui - Xinjiang
Fujian - Xinjiang
Jiangxi - Xinjiang
Shandong - Xinjiang
Henan - Xinjiang
Hubei - Xinjiang
Hunan - Xinjiang
Guangdong - Xinjiang
Guangxi - Xinjiang
Hainan - Xinjiang
Chongqing - Xinjiang
Sichuan - Xinjiang
Guizhou - Xinjiang
Yunnan - Xinjiang
Tibet - Xinjiang
Shaanxi - Xinjiang
Gansu - Xinjiang
Qinghai - Xinjiang
Ningxia - Xinjiang
Xinjiang - Shanghai
-1000
-750
-500
-250
0
250
500
If an interval has zero as an endpoint, the corresponding means are significantly different.

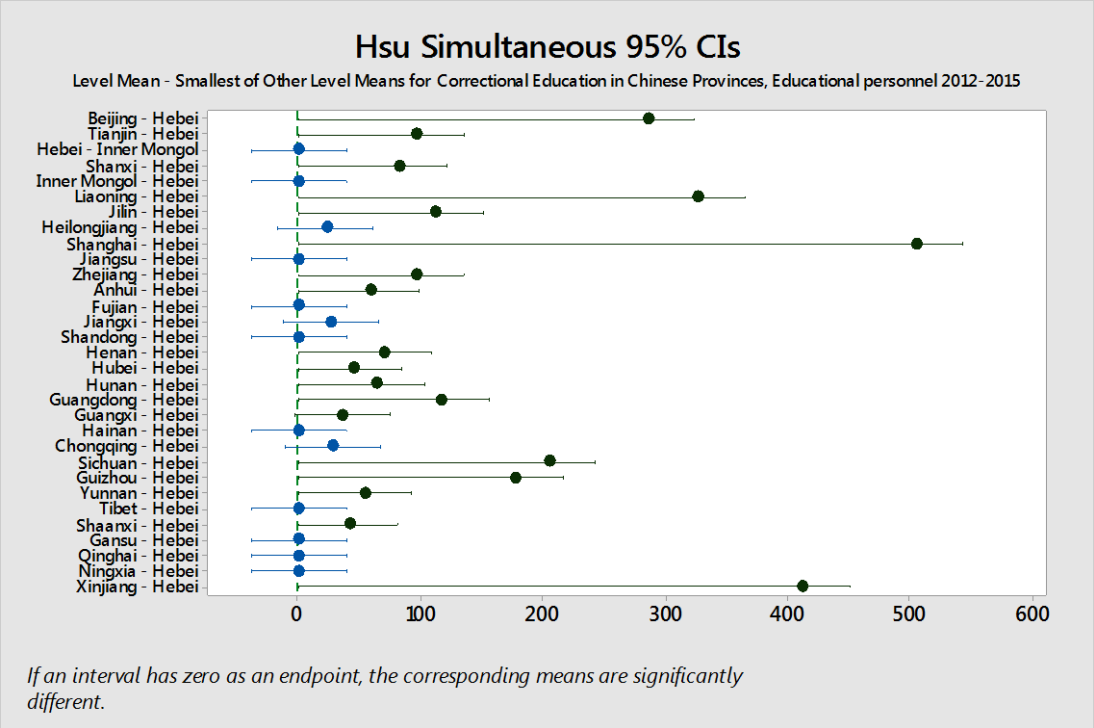
(E: 1)


Hsu Simultaneous 95% CIs
Level Mean - Smallest of Other Level Means for Dropouts in Correctional Education in Chinese Provinces in 2012-2015
Beijing - Tianjin
Tianjin - Hebei
Hebei - Tianjin
Shanxi - Tianjin
Inner Mongol - Tianjin
Liaoning - Tianjin
Jilin - Tianjin
Heilongjiang - Tianjin
Shanghai - Tianjin
Jiangsu - Tianjin
Zhejiang - Tianjin
Anhui - Tianjin
Fujian - Tianjin
Jiangxi - Tianjin
Shandong - Tianjin
Henan - Tianjin
Hubei - Tianjin
Hunan - Tianjin
Guangdong - Tianjin
Guangxi - Tianjin
Hainan - Tianjin
Chongqing - Tianjin
Sichuan - Tianjin
Guizhou - Tianjin
Yunnan - Tianjin
Tibet - Tianjin
Shaanxi - Tianjin
Gansu - Tianjin
Qinghai - Tianjin
Ningxia - Tianjin
Xinjiang - Tianjin
-200
-100
0
100
200
300
400
500
600
700
If an interval has zero as an endpoint, the corresponding means are significantly different.

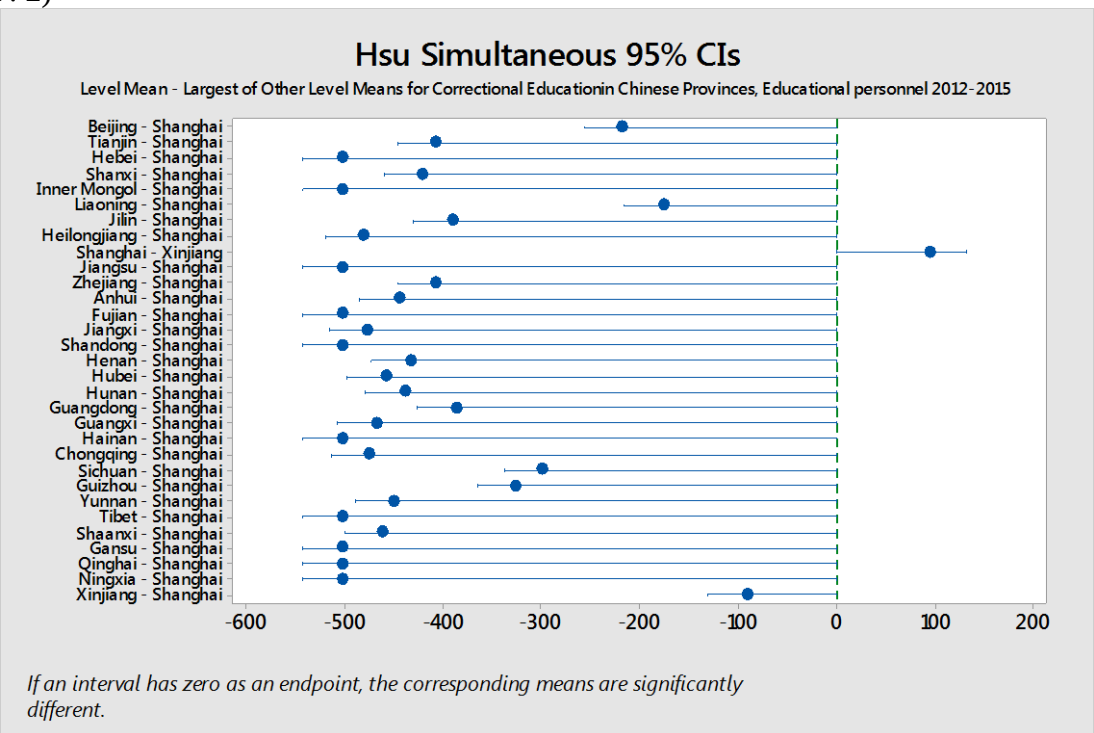
(E: 2)


Hsu Simultaneous 95% CIs
Level Mean - Largest of Other Level Means for Dropouts in Correctional Education in Chense Provinces in 2012-2015
Beijing - Shanghai
Tianjin - Shanghai
Hebei - Shanghai
Shanxi - Shanghai
Inner Mongol - Shanghai
Liaoning - Shanghai
Jilin - Shanghai
Heilongjiang - Shanghai
Shanghai - Liaoning
Jiangsu - Shanghai
Zhejiang - Shanghai
Anhui - Shanghai
Fujian - Shanghai
Jiangxi - Shanghai
Shandong - Shanghai
Henan - Shanghai
Hubei - Shanghai
Hunan - Shanghai
Guangdong - Shanghai
Guangxi - Shanghai
Hainan - Shanghai
Chongqing - Shanghai
Sichuan - Shanghai
Guizhou - Shanghai
Yunnan - Shanghai
Tibet - Shanghai
Shaanxi - Shanghai
Gansu - Shanghai
Qinghai - Shanghai
Ningxia - Shanghai
Xinjiang - Shanghai
-700
-600
-500
-400
-300
-200
-100
0
100
200
If an interval has zero as an endpoint, the corresponding means are significantly different.

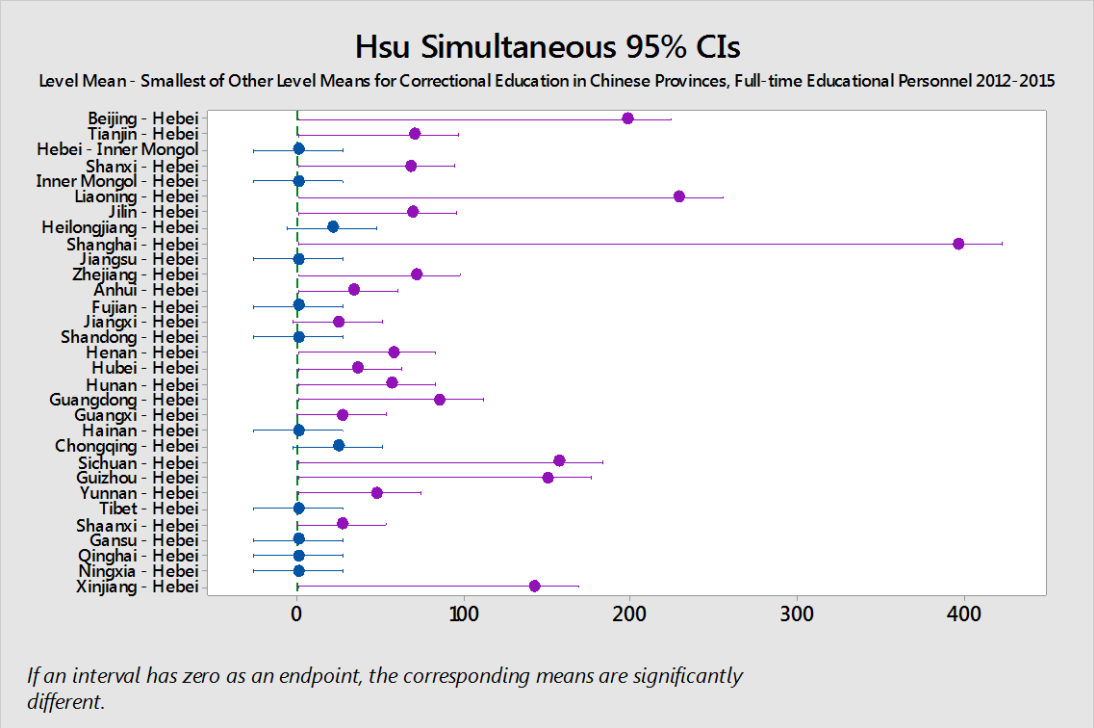
(F: 1)


Hsu Simultaneous 95% CIs
Level Mean - Smallest of Other Level Means for Correctional Education in Chinese Provinces, Educational personnel 2012-2015
Beijing - Hebei
Tianjin - Hebei
Hebei - Inner Mongol
Shanxi - Hebei
Inner Mongol - Hebei
Liaoning - Hebei
Jilin - Hebei
Heilongjiang - Hebei
Shanghai - Hebei
Jiangsu - Hebei
Zhejiang - Hebei
Anhui - Hebei
Fujian - Hebei
Jiangxi - Hebei
Shandong - Hebei
Henan - Hebei
Hubei - Hebei
Hunan - Hebei
Guangdong - Hebei
Guangxi - Hebei
Hainan - Hebei
Chongqing - Hebei
Sichuan - Hebei
Guizhou - Hebei
Yunnan - Hebei
Tibet - Hebei
Shaanxi - Hebei
Gansu - Hebei
Qinghai - Hebei
Ningxia - Hebei
Xinjiang - Hebei
0
100
200
300
400
500
600
If an interval has zero as an endpoint, the corresponding means are significantly different.

(F: 2)


Hsu Simultaneous 95% CIs
Level Mean - Largest of Other Level Means for Correctional Educationin Chinese Provinces, Educational personnel 2012-2015
Beijing - Shanghai
Tianjin - Shanghai
Hebei - Shanghai
Shanxi - Shanghai
Inner Mongol - Shanghai
Liaoning - Shanghai
Jilin - Shanghai
Heilongjiang - Shanghai
Shanghai - Xinjiang
Jiangsu - Shanghai
Zhejiang - Shanghai
Anhui - Shanghai
Fujian - Shanghai
Jiangxi - Shanghai
Shandong - Shanghai
Henan - Shanghai
Hubei - Shanghai
Hunan - Shanghai
Guangdong - Shanghai
Guangxi - Shanghai
Hainan - Shanghai
Chongqing - Shanghai
Sichuan - Shanghai
Guizhou - Shanghai
Yunnan - Shanghai
Tibet - Shanghai
Shaanxi - Shanghai
Gansu - Shanghai
Qinghai - Shanghai
Ningxia - Shanghai
Xinjiang - Shanghai
-600
-500
-400
-300
-200
-100
0
100
200
If an interval has zero as an endpoint, the corresponding means are significantly different.

(G: 1)



(G: 2)

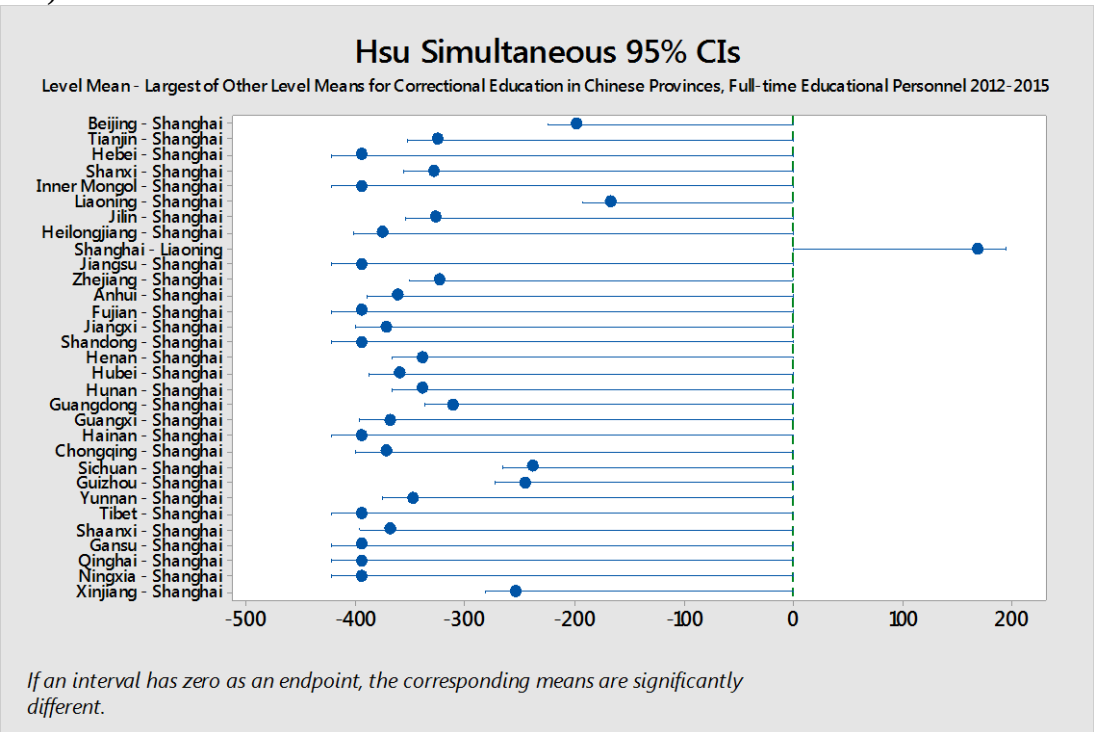


Fig. 10. Hsu comparisons, smallest vs. largest for correctional education schools, classes, enrolment, enrolled students, dropouts, educational personnel and full-time teachers2012-2015

Рис. 10. Сравнение Сюй, наименьшее и наибольшее, для школ, классов, учащихся, обучающихся в исправительных учреждениях, учащихся, выбывших из числа учащихся, педагогического персонала и учителей с полной занятостью, 2012-2015 годы

Discussion. Apparently, the results of this study were partially contradicting our proposed assumptions. Put differently, two of the three null hypotheses were accepted – leading to reject the first and the second alternative hypotheses assuming that there will be statistically significant differences in the examined CE indicators at a 7-year interval. On the other hand, the third null hypothesis was rejected – resulting to accept the alternative hypothesis based on geographical typology that there is a significant difference among the 31 Chinese provinces in terms of the examined seven CE indicators. The output is summarised in the table below:

Table 2

Generated patterns of correctional education development in China

Таблица 2

Сформированные закономерности развития коррекционного образования в Китае

Consistent increases
Schools increased between 2012–2015 MoE database; Full-time teachers increasing between 2012–2015, MoE database; and Major provinces have more CE services (2012–2015), MoE database.
Consistent decreases
Classes decreased between 2012–2015, MoE database; and Enrolment decreased between 2012–2015, MoE database.
Consistent increases and decreases
Enrolled students and dropouts, fluctuations between 2012–2015; and Provided services in terms of numbers keep going up and down inconsistently between 2009-2015 (schools, classes, enrolment and educational personnel).
Possible generated output
Schools increase vs. classes decrease, large number of dropout as well as the frequent fluctuations among the four years, and more surprisingly the increase in the number of educational personnel mainly the full-time, MoE database; Provision service major provinces are best (2012–2015); Treatment service still major provinces are best (2012–2015); Prevention service minor provinces are best (2012–2015); Reported non-government CE services in 2016 by the NBSC; Development does not seem to be measured through numbers as there was no stable rise in the number of CE investigated variables, NBSC data; and Reporting non-government CE services, predictably, indicates a new trend of totally modern communism.

Given the above findings, there are at least three possible explanations. First and if we accept the assumption that our used variables and the data supporting them from the two databases (MoE and NBSC) are indicators of CE development, then the numerical evidence should show normally significant yet consistent increase in the numbers across 2009–2016. This assumption was clearly refuted. Following this trend, it could be assumed that a smaller number of enrolled students, teachers, means a better prevention of CE needs and or provision. On the other hand, more enrolled students and teachers, means either absence or less effective prevention, provision and or treatment methods. This assumption vanishes when we shift our analysis to the macro level and link this output to population percentages on the provinces. Simply say, the large numbers of CE students and teachers are impacted by the number of the population. Logically, more population, means more services are required includ-

ing CE ones. To this end our attempt to assess prevention, provision, treatment of the population of CE seems to be weak with this generated evidence, albeit, it establishes a cornerstone for a further research.

Second, CE population basically includes offenders with different types of minor and major crimes including juvenile offenders. By this means, the population of this type of education is as nearly vivid as that of the normal education system (i.e. basic education, higher education, special education, and vocational education). If we accept the logical statement: [more population means more CE population], this can lead us to infer that countries with the largest populations have the largest CE populations. The first top populous countries excluding independent territories are: (China: 1,415,045,928), (India: 1,354,051,854), (US: 326,766,748), (Indonesia: 266,794,980) and (Brazil: 210,867,954) (Worldometers, 2018). This contradicts with the top five countries with CE populations for 2018: (US: 2,121,600), (China: 1,649,804), (Brazil: 682,901), (Russia: 595,728) and (India: 419,623) (WPF, 2018). The logical statement is no more valid with this evidence. If population increase does not lead to the causes of CE provision as inferred above, then there must be other factors controlling the need of provision for CE. These could be attributed to prevention, provision and treatment. Since, China, the largest populous country is not reported as the largest one with CE population, it means their prevention, provision and treatment methods are more efficient and effective than those which showed less total population but incredibly higher CE population (e.g. the US and the EU countries in total) (WPF, 2018; Worldometers, 2018; Hawley, Murphy, & Souto-Otero, 2013).

Third, although this study did not aim at approaching CE in relation to other impacting factors like political system, Human Development Index, etc. but they can be analytically linked to the current generated output of CE in China. Among the five competing political systems internationally: monarchy, communism, democracy, republic and dictatorship (Political Science Degree, 2018), either – or could possibly affect the number of CE population. Since democracy and republic seem to be very much promoted – claiming them to serve the human rights more, the number of countries with those political systems should have been with less CE populations. On the contrary, countries like China showed less CE population than that of the US, EU countries, etc. Additionally, social justice or sociological structure, following a sociology-based view, might be also other factors contributing to the success of CE system in China as compared to the North American countries and western countries, theoretically.

Conclusion and Recommendation. The National Plan 2010-2020 (Ministry of Education, People's Republic of China, 2010) seems to be in queue with the reached findings in this study. However, CE, we argue, should be included as a major part of education reform or even sub-included with special education. A possible controlling framework for developing CE could be through prevention, provision, and treatment. Prevention includes provision of factors that can prevent the emergence or need for CE. These basically include: basic education, higher education and social justice. When prevention fails, provision starts taking place and provision of CE services should include treatment. This treatment is controlled by inclusion. Inclusion has two levels: external and internal. The former refers to external inclusion of every person in the society, work, education, etc. as fairly as possible and this could be a preventive method for the need of CE provision. The latter refers to inclusion of offenders in the prison community. In this last situation, it includes again integration and reintegration. While integration refers to the ability of the provided CE service to integrate them into the prison community or say – micro-society; the latter refers to again the ability of the CE system and the conducted treatment to reintegrate them into the normal community or say – macro-society. Further research, should examine CE using more credible methods such like a systematic review.

References

Bazos, A., and Hausman, J. (2004), *Correctional education as a crime control program.* Retrieved from https://cdcr.ca.gov/Reports/docs/External-Reports/Correctional-Education-as-crime-control.pdf (Accessed 12 December 2018).

Justice Center, (2018), Th Council of State Governments. *Correctional education.* Retrieved from https://csgjusticecenter.org/corrections/correctional-education/.(Accessed 19 December 2018).

Decu, A. (2013), The aftermath of dissident re-education: A comparative approach of Romania's pitesti phenomenon and the Chinese labour camps. *Revista Bibliotecii Nationale,* 19 (1), 46–49. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1704868918?accountid=8554 (Accessed 22 November 2018)

Feng, D. (2009). On reformatory educationin police's prison: Education and transformation work. *Journal of Liaoning Police Academy 55*(3), 77–79. Retrieved from http://oversea.cnki.net/kns55/default.aspx (Accessed 02 January 2019).

Hawley, J., Murphy, I., & Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and training in Europe: Current status of play and challenges.* Retrieved from http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/prison_en.pdf (Accessed 22 November 2018).

Hobler, B. (1989). Correctional education in the People's Republic of China. *Journal of Correctional Education,* 40(2), 64–69. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/23294109 (Accessed 03 January 2019).

Huang, X., Zhou, M., & Guo, Y. (2007). Evaluation of the effect of health education and behavioral interventions for STD/AIDS prevention among adolescents detained in juvenile education institutes in Guangzhou. *Chinese Journal of AIDS and STD, 13*(2), 139–140. Retrieved from http://oversea.cnki.net/kns55/ (Accessed 22 November 2018).

Keqin, L. (2008). *The investigation on juvenile education and analysis of restrive factors of urban families in poverty.* Master thesis, Harbin Institute of Technology. Retrieved from http://oversea.cnki.net/kns55/ (Accessed 02 January 2019).

Lei, J. (2000). Case study analysis of problem juvenile: Education in sociology. *Chinese Journal of Special Education (Quarterly), 26*(2), 43–45. Retrieved from http://oversea.cnki.net/kns55/default.aspx (Accessed 19 November 2018).

Ministry of Education, People's Republic of China. (2010, July). *Outline of China's national plan for medium and long-term education reform and development (2010–2020).* Retrieved from https://internationaleducation.gov.au/News/newsarchive/2010/Documents/China_Education_Reform_pdf.pdf (Accessed 19 November 2018).

Political Science Degree. (2018). *The five most common political systems around the world*. Retrieved from https://www.politicalsciencedegree.com/the-five-most-common-political-systems-around-the-world/ (Accessed 22 November 2018).

Statista. (2018). *Crime and penitentiary system in China: Statistics and facts*. Retrieved from https://www.statista.com/topics/2253/crime-and-penitentiary-system-in-china/ (Accessed 20 November 2018).

United Nations Office on Drugs and Crime. (2012). *Introductory handbook on the prevention of recidivism and the social reintegration of offenders.* Retrieved from http://www.unodc.org/documents/justice-andprisonreform/crimeprevention/Prevention_of_Recidivism_and_Social_Reintegration_12-55107_Ebook.pdf (Accessed 22 November 2018).

Williams, P., & Wu, Y. (2004). The cultural foundations of China's prison camp system. In *The great wall of confinement: The Chinese prison camp through contemporary fiction and reportage* (pp. 17–34). Los Angeles, LA: University of California Press. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pnrnr.6 (Accessed 13 November 2018).

Worldometers. (2018). *Countries in the world by population (2018).* Retrieved from http://www.worldometers.info/world-population/population-by-country/. (Accessed 23 November 2018).

World Prison Brief. (2018). *Highest to lowest: Prison population total*. Retrieved from http://www.prisonstudies.org/highest-to-lowest/prison-population-total?field_region_taxonomy_tid=All (Accessed 24 November 2018).

Youfang, Z. (1989). Education of prisoners in the correctional system in China. *Journal of Correctional Education*, 40 (2), 69–70. Retrieved from HYPERLINK

http://www.jstor.org/stable/23294110 (Accessed 22 November 2018).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

About the authors:
Ahmed Alduais, PhD, Institute of International & Comparative Education, Faculty of Education, Beijing Normal University.
ibnalduais@gmail.com
Meng Deng, Professor, Institute of Special Education, Faculty of Education, Beijing Normal University.
Weitao Li, Candidate of Psychology Child Psychology, Institute of Psychology
Chinese Academy of Sciences.

Данные авторов:
Алдуайс Ахмед, кандидат педагогических наук, Институт международного и сравнительного образования, Факультет образования, Пекинский педагогический университет.
Дэн Мэн, профессор, Институт специального образования, Факультет образования, Пекинский педагогический университет.
Ли Вейтао, кандидат психологических наук, Институт психологии, Китайская академия наук.

УДК 373 **DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-2**

Шеховская Н.Л.[1]
Шумакова И.А.[2]
Ефимова А.Г.[3]

Генезис идеи гражданского воспитания в отечественной педагогике

[1, 2)] Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Студенческая, 14, Белгород, 308007, Россия,
shehovskaya@bsu.edu.ru; shumakova@bsu.edu.ru

[3)] МБОУ «Гимназия №3»,
ул. Есенина, 40а, г. Белгород, 308036, Россия
l1senock@rambler.ru

Статья поступила 22 декабря 2018 г.; Принята 04 марта 2019 г.;
Опубликована 31 марта 2019 г.

Аннотация. Проблема гражданского воспитания подрастающих поколений имеет глубокие исторические корни. Вопросы гражданского воспитания неоднократно поднимались как в работах зарубежных исследователей, так и отечественных педагогов. В отличие от Запада, в России основной идеей была не гражданственность, а национальность. В статье рассмотрены характерные особенности формирования гражданского воспитания в различные временные периоды на основе анализа трудов Н.И. Новикова, А.Н. Радищева, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и других ученых. Основное содержание статьи составляет анализ взглядов на проблему гражданского воспитания начиная с XII в. и до настоящего времени. В статье рассмотрены основные педагогические идеи по проблеме гражданского воспитания, подробно описаны их особенности в каждый временной период, представлена критика этих идей. В заключении авторами обосновывается вывод о непрерывном развитии понятия «гражданское воспитание» и актуальном наполнении его содержания в настоящее время.
Ключевые слова: гражданское воспитание; гражданственность; гражданин.
Информация для цитирования: Шеховская Н.Л., Шумакова И.А., Ефимова А.Г. Генезис идеи гражданского воспитания в отечественной педагогике // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 1. С. 33-40. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-2

N.L. Shekhovskaya[1]
I. A. Shumakova[2]
A.G. Efimova[3]

The genesis of the idea of civic education in the national pedagogy

[1, 2)] Belgorod State National Research University
14, Studencheskaya St., Belgorod, 308007, Russia,
shehovskaya@bsu.edu.ru; shumakova@bsu.edu.ru

[3] "Gymnasium №3",
40a, Yesenin Str., Belgorod, 308036, Russia,
l1senock@rambler.ru

Received on December 22, 2018; Accepted on March 04 2019;
Published on March 31, 2019

Abstract. The article analyzes the issue of citizenship and civil education in patriotic science. The authors consider some characteristic features of the formation of civil education in different time periods based on the analysis of works by N.I. Novikova, A.N. Radishcheva, K.D. Ushinsky, P.F. Kaptereva, A.S. Makarenko, V.A. Sukhomlinsky and other scientists. The main content of the article is the analysis of views on the problem of civic education since the XIX century and up to date. The article discusses the main pedagogical ideas on the problem of civic education, describes in detail their features in each time period, and presents some critical views of these ideas. Finally, the authors substantiate the conclusion of the ongoing development of the term "civic education" and investing it with a new content.
Keywords: civil education; citizenship; citizen.
Information for citation: N.L. Shekhovskaya, I.A. Shumakova, A.G. Efimova (2019) "The genesis of civilian education's idea in the patriotic pedagogics", Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 5 (1), 33-40, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-2

Введение. Проблема гражданского воспитания подрастающих поколений имеет глубокие исторические корни. Воспитание верных, честных, умных, ответственных граждан всегда было актуальным направлением государственной политики нашего государства. Вопросы гражданского воспитания неоднократно поднимались как в работах зарубежных исследователей, так и отечественных педагогов, однако, в отличие от Запада, в России основной идеей была не гражданственность, а национальность. Доминирование политических факторов привело к усилению государственной власти, впоследствии это стало причиной зависимости населения страны от управленческого аппарата, а «государственность» стала личностной чертой русского гражданина.

Основная часть. Предположение о влиянии политических факторов на становление «государственности» как личностного качества гражданина, подтверждается историей развития педагогической мысли всех славянских народов. В общинах древних славян фундаментальными основами народной педагогики было воспитание в детях любви к матери, родному дому, труду. Объединение племен, создание древнерусского государства и принятие христианства как основной религии серьезно повлияло на систему воспитания подрастающего поколения. Результатом этого стало написание «Поучения Владимира Мономаха детям» (1053-1125), в котором великий киевский князь поучает любить и уважать Отечество, превыше всего ставить интересы государства. Таким образом, на Руси формируются основы гражданского воспитания, тесно переплетающиеся с воспитанием патриотизма, ответственности, уважением к религиозно-патриархальной семье и церковным обрядам (Поучение Владимира Мономаха, 2014:302).

Петровские реформы дали импульс развитию педагогической мысли. Отечественные мыслители, изучая опыт западноевропейских коллег, в своих работах рассматривали идею гражданственности, основой которой служили национальные традиции. (Ф. Салтыков, 1710, В.Н. Татищев, 1718, Ф. Прокопович, 1720).

Одним из первых ученых России, видевшим основную цель «воспитания рус-

ского человека» в формировании патриотических и гражданских качеств, трудолюбия, честности, высокой нравственности, любознательности, бескорыстного служения Отечеству был М.В. Ломоносов (1711-1765). Он не разделял понятия «гражданин» и «патриот», сближал их и давал им одинаковые характеристики. Большое значение в формировании у будущих граждан моральных качеств Михаил Васильевич уделял личности наставника, утверждая, что он должен любить свою Родину и быть эталоном высокой нравственности.

Во время просветительских реформ Екатерины II основной идеей гражданского воспитания было воспитание «новой породы» людей, которые в будущем станут примерными гражданами. Заниматься воспитанием «новой породы» людей было поручено И.И. Бецкому (1704-1795), чье мировоззрение было сформировано под влиянием идей Ж.-Ж. Руссо, Д.Дидро, Дж. Локка и др.

Выдающиеся деятели культуры XVIII − начала XIX вв. подвергали критике политику государства и высмеивали старшее поколение дворян, преклоняющихся перед всем западным и нанимающих учителями и воспитателями для своих детей иностранцев. Н.И. Новиков (1744-1818) предложил гуманистическую теорию воспитания юных патриотов, утверждая, что высокое нравственное воспитание в совокупности с «образованием разума» – это неотъемлемые черты хорошего гражданина, ответственно выполняющего свои обязанности (Новиков, 1997).

Единомышленником Н.И. Новикова был А.Н. Радищев (1749-1802). Александр Николаевич призывал воспитывать патриотов своей страны, ответственных за «счастье народа», объясняя это тем, что «истинный человек и сын Отечества есть одно и то же». (Радищев, 1988). Революционные настроения мыслителя также отразились на представлениях о воспитании подрастающего поколения. Истинный патриот, по мнению А.Н. Радищева, обязательно должен быть революционером, активно борющимся с самодержавием во всех его проявлениях на благо народа (Радищев, 1988).

Яркий представитель социал-демократического направления В.Г. Белинский (1811-1848) связывал служение Отечеству с потребностью человека принадлежать обществу, а формирование гражданственности он полностью перекладывал на родителей, считая, что «на родителях лежит священнейшая обязанность сделать своих детей человеками» (Белинский, 1987).

Таким образом, что идеи гражданского воспитания, основанные на национальных традициях и развитые под влиянием западноевропейского просвещения на протяжении XVIII – первой половины XIX вв. получили свое продолжение в формировавшейся педагогической мысли России.

Реформы второй половины XIX века способствовали развитию индивидуального предпринимательства, в то же время усиливается революционно-демократическое направление общественной мысли. Революционеры-демократы цель воспитания видели в воспитании гражданина нового поколения, имеющего фундаментальные политические убеждения, исполнительного и трудолюбивого борца, готового ради всеобщего блага на великие подвиги. Н.А. Добролюбов (1836-1861) предложил собственную методику воспитания любви к Родине, которая заключалась в воспитании любви к родителям и старшим товарищам. Особая роль отводилась личности учителя, который должен быть высокоморальным, идейным, ответственно выполнять социальный заказ социально-правового государства, воспитывать подрастающих граждан в духе революционного демократизма и патриотизма (Добролюбов, 1986).

Развитие гражданских и патриотических чувств подрастающих поколений Н.И. Пирогов (1810-1881) видел в изучении истории своей страны. По его мнению, чтобы «подготовить полезных граждан, сначала нужно научить быть людьми» (Пирогов, 1985).

Особенный вклад в развитие идеи гражданского воспитания внес К.Д. Ушинский (1824-1870).

В педагогическом творчестве Константина Дмитриевича большое внимание уделено проблеме гражданского воспитания подрастающего поколения. Он заявлял, что нравственную основу личности настоящего гражданина составляют чувство единства и национального самосознания человека, его теплое отношение к своему Отечеству. К.Д. Ушинский в своих исследованиях («Письма о воспитании наследника русского престола», «Опыт педагогической антропологии», «Русская школа») обращает внимание педагогов на приоритетность воспитания в подрастающих гражданах национального самосознания и любви к своей Родине начиная с раннего детства, в семье и школе.

Выдающийся педагог В.Я. Стоюнин (1826-1888) в своей работе «По поводу преобразований реальных училищ и другое» представил систему воспитания, основанную на индивидуальном подходе, любви и уважении к личности ребенка. В.Я. Стоюнин считал необходимым изменение образовательной системы и внедрение в нее элементов, воздействующих на сознание в виде образцов литературы, искусства и фольклора (Стоюнин, 1991).

Отечественный педагог П.Ф. Каптерев (1849-1922) придерживался мнения, что «привычка гражданственности» и формирование твердых убеждений вырабатываются в семье. Начальные суждения о различных общественных событиях, интересах и целях ребенок получает именно в семье (Каптерев, 1982).

С первых дней после установления советской власти в советских школах одной из самых важных целей было воспитание гражданственности и патриотизма у будущего поколения. А.В. Луначарский (1875-1933) подчеркивал, что первостепенным результатом хорошей воспитательной работы должна стать общественная направленность личности, а воспитание советской школы «должно готовить гражданина нового строя и государства» (Луначарский, 1958).

Н.К. Крупская (1869-1939) считала, что основой процесса формирования гражданственности должно стать мировоззрение, т.е. восприятие субъектом жизненных факторов, основывающиеся на научных знаниях (Крупская, 1985:302).

По мнению С.Т. Шацкого (1878-1934), благодаря гражданскому воспитанию, начиная с раннего возраста, субъекты могут удовлетворить свои запросы и потребности и сделать свою жизнь интересной, содержательной и значимой для общества (Шацкий, 1980:304).

Главной целью процесса воспитания Антон Семенович Макаренко (1888-1939) видел в воспитании «достойного гражданина», причем им учитывалось самочувствие ребенка в коллективе и его коллективные связи. Наиболее важными качествами личности, характерными для политически деятельного и ответственного гражданина, Антон Семенович называл дисциплинированность, принципиальность, умение контролировать ситуацию. Задача учебного заведения, по мнению А.С. Макаренко, состоит в воспитании целеустремленных и ответственных людей, оценивающих все свои поступки с позиции общества, т.е. «проектировка личности как продукта воспитания должна производиться на основании заказа общества» (Макаренко, 1951:407-419).

В.А. Сухомлинский (1918-1970) рассматривал формирование гражданственности на основе таких моральных качеств личности, как честность, трудолюбие, толерантность, бережное отношение к природе. Понятие гражданственности он определил как высший этап духовного развития, содержащий «корень убеждений, мыслей и чувств человека». В своих рассуждениях он возвращается к идее того, что нравственность является основой гражданского воспитания (Сухомлинский, 1959:112).

В отечественной педагогике проблемами гражданского воспитания стали активно заниматься с середины 1960-х гг. Исследователь Н.С. Попов разделяет два этапа в исследовании вопросов гражданского воспитания: советский и постсоветский. Первый этап отличается чрезмерной идеологизацией подходов к педагогическим проблемам, а второй этап ориентирован на дости-

жение личных целей в образовании и воспитании (Попов Н.С., 2004).

В советской педагогической науке вопросами гражданского воспитания подрастающих поколений занимались Р.Г. Гурова (1981), И.М. Дуранов (2000), В.С. Шилова (2000), Д.С. Яковлева (2002).

В целом, педагогические исследования 1960-80-х гг. были нацелены на поиск эффективных педагогических средств для образования конкретных гражданских качеств, необходимых обществу в данный момент. Идеи гражданского воспитания рассматривались в аспектах социальной направленности и формирования будущего гражданина в коллективе (Белозерова, 2006). Вследствие этого задачи, стоящие перед гражданским воспитанием подрастающего поколения, заключались в привитии активной жизненной позиции в противовес приспособлению и пассивности, учении заботе об окружающем мире и близких людях. Гражданское воспитание не рассматривалось как отдельный обособленный вид, напротив, оно изучалось во взаимосвязи с другими аспектами воспитания (Горбова, 2007).

Начиная с 90-х гг. двадцатого века произошли серьезные изменения в социальной и экономической сферах общественной жизни нашей страны, которые оказали существенное влияние на развитие педагогики и школьной практики. Реформирование системы образования являлось неизбежным следствием изменений в экономической, политической и культурной ситуациях в России.

В конце XX – начале XXI века начинался новый этап развития гражданского воспитания подрастающего поколения. Проблему гражданского воспитания поднимали в своих работах Л.И. Аманбаева, А.Д. Абакумов, Л.С. Белозерова, И.В. Вахрушева, О.И. Волжина, В.Н. Власова, А.С. Гаязов, Г.Я. Гревцева, Т.В. Гурская, Л.В. Кузнецова, Р.Г. Макаров, Л.Ю. Мастыкина, И.И. Павлов, Н.С. Попов, Е.Л. Сырцова, И.В. Суколенов.

Г.Т. Суколенова, исследуя исторические аспекты гражданского воспитания, отмечала тесную взаимосвязь политического строя государства и системы образования. Например, при авторитарном строе государству требуется воспитание уважения к власти и послушания, при демократическом приоритетом становится терпимость к различным мнениям, идеям, концепциям, сотрудничество в коллективе, уважение прав других (Суколенова, 1997).

Четкий сравнительный анализ различных теорий и взглядов о гражданском воспитании в мировой педагогике прослеживается в работах О.И. Волжиной; автор выявляет условия, определяющие ее развитие в педагогических теориях, формулирует закономерности и тенденции этого развития; раскрывает сущность идеи, анализирует подходы, использующиеся в педагогике для определения понятия «гражданское воспитание» (Волжина, 1991).

В исследовании В.Н. Власовой сформулированы общие принципы философии гражданского воспитания и определены три уровня задач гражданского воспитания для педагогов: уровень социального формирования личности вообще; уровень педагогической интерпретации общепринятых ценностей в ходе педагогического процесса; уровень функционирования ценностей как важнейшего компонента воспитательной среды (Власова, 1999).

В этот период формирование гражданского воспитания характерно тем, что само воспитание становится одной из целевых функций государства, педагогическая наука занималась поиском равновесия между такими категориями гражданского воспитания как «человечность» и «национальность», «права» и «обязанности», «свобода» и «ответственность». Разрабатывались новые формы и методы гражданского воспитания учащихся, появлялись модели и технологии, проводился глубокий теоретический анализ новой практики гражданского воспитания с позиции нового, демократического, личностно ориентированного подхода; предпринималась попытка дать четкое определение основным категориям и понятиям гражданского воспитания в рамках нового

подхода. С этого момента гражданское воспитание рассматривалась как комплексное понятие, близкое по значению к воспитанию в широком смысле (Гаязов, 1995).

В начале XXI века широкое признание получили идеи западной теории и практики гражданского воспитания, среди которых основными являются: идея воспитания толерантности как одна из целей гражданского воспитания; идея «институционального подхода» как основы гражданского воспитания; идея «глобального образования» как педагогическое средство воспитания гражданственности (Валитова, 1997).

Новый подход к изучению проблем гражданского воспитания приводит к негативному отношению и в некоторой степени подавлению индивидуализма, представляемого как результат отсутствия целенаправленного воспитательного воздействия. Некоторые исследователи (Н.К. Сергеев, Н.М. Борытко) говорят о бесперспективности информационно-когнитивистского типа гражданского образования, долгое время преобладающего в советской педагогике, характеризующегося тем, что педагог выполняет функцию формирования личности на основе эталона гражданина с определенным набором характеристик. Авторы выделяют перспективы экзистенционального подхода, реализующегося в программах социально-ролевого типа, в результате которого педагог поддерживает саморазвитие личности и конструктивное социальное самоутверждение (Сергеев, Борытко, 2015).

Заключение. В начале XXI века широкое признание получили идеи западной теории и практики гражданского воспитания, среди которых основными являются: идея воспитания толерантности как одна из целей гражданского воспитания; идея «институционального подхода» как основы гражданского воспитания; идея «глобального образования» как педагогическое средство воспитания гражданственности. Важное значение для развития теории гражданского воспитания имеют идеи «скрытого содержания» гражданского воспитания; идея развития правовой системы школы; идея воспитания будущих граждан через проектную и исследовательскую деятельность.

Прослеживается четкая цивилизационная травма, полученная вследствие распада советского общества и приведшая к конфликту между молодым и старым поколениями, которая характеризуется смещением ментальности от советского коллективизма к постсоветскому индивидуализму и требует свежего взгляда на систему гражданского воспитания (Гауч, 2017).

Отдельные педагоги (Н.Ф. Винокурова, М.Е. Пряженцева) называют современное гражданское воспитание метапредметной проблемой, успешное решение которой зависит от включенности всех школьных предметов в процесс формирования гражданственности с помощью личностных универсальных учебных действий.

В современной России происходит интенсивное становление гражданского общества, что в свою очередь требует совместных усилий власти, граждан, образовательных структур для воспитания сознательности и ответственности гражданина страны.

В 2015 году правительство РФ приняло «Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». В соответствии с этой стратегией четко определяются приоритеты государственной политики в области воспитания и социализации детей, учитывающие интересы детей, актуальные потребности современного российского общества и государства, глобальные вызовы и условия развития страны в мировом сообществе. В этом документе подчеркивается важность системы духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством[1]

[1] Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». Интернет-ресурс. URL: https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html (дата обращения 25.05.2018)

Список литературы

Белинский В.Г. О воспитании детей и о детской книге // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. М.: Педагогика, 1987. 560 с. URL:http://www.pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/index.shtml (дата обращения: 19.01.2019)

Воробьев Н.Е., Бессарабова И.С. Гражданское воспитание в поликультурном обществе. Известия ВГПУ. Педагогические науки. 2015. 3 (98), С. 46-48.

Вырщиков А.Н. Настольная книга по патриотическому воспитанию. 2007. М.: Глобус, 330 с.

Гауч О.Н. Направления реализации патриотического воспитания подростков в системе школьного образования. Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2017. С. 139-144.

Гаязов А.С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы: монография. 1995.Челябинск, Факел, 238 с.

Горбова М.А. Патриотическое воспитание средствами краеведения. 2007. М.: Глобус, 223 с.

Добролюбов Н. А. Собрание сочинений в трех томах Том первый. Статьи, рецензии и заметки (1853-1858) Составление и вступительная статья Ю. Г. Буртина. 1986, М.: Художественная литература.

Журкина А.Я. Воспитательный потенциал дополнительного образования детей. Условия его реализации. Диагностика эффективности. Педагогическое искусство. 2017. (1). С. 23-29.

Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. / Под ред. А.М. Арсеньева. 1982. М., Педагогика. 239 с.

Крупская Н.К. Дети – наше будущее. М.: Просвещение, 1985. 302 с.

Луначарский А.В. О народном образовании. М., 1958. С. 44

Макаренко А.С. Доклад в педагогическом училище / А.С. Макаренко // Сочинения. – М.: АПН РСФСР, 1951. Т. 5. С. 407-419.

Новиков Н.И. Избранное. 1997. М., Правда. С.511.

Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов; сост. Е.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985.

Поучение Владимира Мономаха: [сборник], Москва: ОЛМА Медиа Групп, 2014. 302 с.

Прокофьева Е.А., Чмелева Е.В. Взгляды Н.И. Пирогова на воспитание детей. 2013. Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 4 (31). С.102-112.

Радищев А.Н. Беседа о том, что есть сын Отечества: полн. собр. сочин. 1988. Т.1. Москва-Ленинград. 471 с.

Сергеев Н.К., Борытко Н.М. Воспитание гражданской позиции. Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. 3 (98). С. 16-22.

Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика. 1991.

Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. М.: Молодая гвардия, 1975. 240 с.

Сухомлинский В.А. Воспитание советского патриотизма у школьников: Из опыта работы сельской школы. Москва: Учпедгиз, 1959. 148 с.

Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1980. С. 304.

References

Belinskiy, V.G. (1987), “On the upbringing of children and on the children's books // Anthology of pedagogical thought in Russia in the first half of the 19 th century”.URL:http://www.pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000027/index.shtml (Accessed 19 January 2019). (In Russian).

Vorobyov, N.E. and Bessarabova, I.S. (2015), “Civic education in a multicultural society”, *Izvestiya VGPU. Pedagicheskie nauki*. 3 (98), 46-48. (In Russian).

Vyrchikov, A.N. (2007), “A handbook of patriotic education”, Moscow, Russia. (In Russian).

Gauch, O.N. (2017), “Directions for the implementation of the patriotic education of adolescents in the school system”. *Vnedrenie rezultatov innovatsionnyh razrabotok: problemy I perspektivy: sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. (1), 139-144. (In Russian).

Gayazov, A.S. (1995), “Citizen formation: theory, practice, problems: monograph”, Chelyabinsk, Russia. (In Russian).

Gorbova, M.A. (2007), “Patriotic education by local history”. Moscow, Russia. (In Russian).

Dobrolyubov, N.A. (1986), “Collected Works in Three Volumes Volume One. Articles, reviews and notes” (1853-1858). Moscow, Russia. (In Russian).

Zhurkina, A.Ya. (2017), “Educational potential of additional education of children. Terms of its

implementation. Diagnosis of efficiency". *Pedagogical art.* (1): 23-29. (In Russian).

Kapterev, P.F. (1982), "Selected pedagogical works", (A.M. Arseneva). Moscow, Russia. (In Russian).

Krupskaya, N.K. (1985), "Children are our future". Moscow, Russia. (In Russian).

Lunacharsky, A.V. (1958), "On public education", Moscow, Russia. (In Russian).

Makarenko, A.S. (1951), "Report in the pedagogical school", Moscow, Russia. (In Russian).

Novikov, N.I. (1997), "Favorites", Moscow, Russia. (In Russian).

Pirogov, N.I. (1985), "Selected pedagogical works", (E.N. Aleksyuk, G.G. Savenok), Moscow, Russia. (In Russian).

"The lesson of Vladimir Monomakh", Moscow, Russia. (In Russian).

Prokofieva, E.A. and Chmeleva, E.V. (2013), "Views of N.I. Pirogov on raising children", *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psikhologiya,* 4 (31), 102-112. (In Russian)

Radishchev, A.N. (1988), "A talk about what is the son of the Fatherland", Moscow-Leningrad, Russia. (In Russian)

Sergeev, N.K. and Borytko, N.M. (2015), "Civic position education" *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 3 (98), 16-22. (In Russian)

Stoyunin, V.Ya. (1991), Selected pedagogical writings, Moscow, Russia. (In Russian).

Sukhomlinsky, V.A. (1975), "The wise power of the collective", Moscow, Russia. (In Russian).

Sukhomlinsky, V.A. (1959), "Raising Soviet patriotism among schoolchildren: From the experience of a rural school", Moscow, Russia. (In Russian).

Shatsky, S.T. (1980), "Selected pedagogical works, Moscow, Russia. (In Russian).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Шеховская Наталия Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики факультета психологии педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Шумакова Ирина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Департамента подготовки и аттестации научно-педагогических кадров, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Ефимова Анастасия Геннадьевна, учитель математики, МБОУ «Гимназия №3», г. Белгород.

About the authors:
Natalia L. Shekhovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, Faculty of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University.
Irina A. Shumakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Department for Training and Certification of Scientific and Pedagogical Personnel, Belgorod State National Research University.
Anastasia G. Efimova, Teacher of Mathematics, MBOU "Gymnasium №3". Belgorod.

УДК 378.11 **DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-3**

S.A. Verbitskaya

The model of education for developing the culture of tolerance in future specialists in the university environment

Belgorod State Agricultural University named after V. Gorin,
1 Vavilov St., Mayskiy, Belgorod region, 308503, Russia
s_verbitskaya@mail.ru

Received on December 13, 2018; Accepted on March 04 2019;
Published on March 31, 2019

Abstract. The model for forming the culture of tolerance in future specialists in the university environment was developed and implemented after receiving the data of the ascertaining experiment, confirming the necessity of development of the culture of tolerance in educational activities. This model suggests a focused and systematic work on formation of the culture of tolerance in higher school. We used the methodological principles of systematic, activity, polysubject and culturological approaches, as well as the modeling theory; we studied the modeling of the educational process, as well as the peculiarities of interaction between the mentor and the students' group. The composition and structure of the main components of formation of the culture of tolerance in educational activities were determined during the analysis of objects and the relationship of these components within the system, and the conditions of their functioning were revealed. In this article the model for development of the culture of tolerance in future specialists in the activities of the mentor of the students' group is presented with the purpose-oriented, informative, technology, criterion-estimating and resultant blocks. In the course of the ascertaining experiment, we have determined the pedagogical conditions providing effective formation of the culture of tolerance of the future specialist: systematic educational work on formation of culture of tolerance in higher education; ensuring the unity of the theoretical and technological training of mentors to formation of the culture of tolerance in university students; the establishment of tolerance-oriented educational environment in the students' group; the subject- subjectival interaction of the mentor and students. The results of the study are based on the knowledge and experience of mentors, the theoretical study of formation of the culture of tolerance in future specialists, the study of data obtained in the course of the ascertaining experiment and the criteria framework for the assessment of formation of the culture of tolerance, created by the author.

Keywords: model of education; development of the culture of tolerance; future specialist; systematic educational work; tolerance-oriented educational environment; subject- subjectival interaction; mentor.

Information for citation: S.A. Verbitskaya (2019) "The model of education for developing the culture of tolerance in future specialists in the university environment", Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 5 (1), 41-49, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-3

Вербицкая С.А.

Модель воспитания, формирующая культуру толерантности будущего специалиста в вузовской среде

Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина,
ул. Вавилова,1, п. Майский, Белгородский р-н,
Белгородская обл., 308503, Россия
s_verbitskaya@mail.ru

*Статья поступила 13 декабря 2018 г.; Принята 04 марта 2019 г.;
Опубликована 31 марта 2019 г.*

Аннотация. Модель формирования культуры толерантности будущего специалиста в вузовской среде, разработана и внедрена после получения данных констатирующего эксперимента, подтверждающего необходимость формирования культуры толерантности в воспитательной деятельности. Данная модель предполагает целенаправленную и систематическую работу по формированию культуры толерантности в вузе. В работе использовались методологические принципы системного, деятельностного, полисубъектного и культурологического подходов, теория моделирования, изучалось моделирование воспитательного процесса, а также особенности взаимодействия куратора и студенческой группы. В ходе анализа объектов были определены состав и структура основных компонентов формирования культуры толерантности в воспитательной деятельности, взаимосвязь этих компонентов внутри системы, условия их функционирования. В данной статье сама модель формирования культуры толерантности будущего специалиста в деятельности куратора студенческой группы представлена целевым, содержательным, технологическим, критериально-оценочным и результативным блоками. На основе изученного опыта работы кураторов, теоретического исследования сформированности культуры толерантности будущего специалиста, исследования полученных данных констатирующего эксперимента и созданной критериальной базы оценки сформированности культуры толерантности, в ходе констатирующего эксперимента были определены педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование культуры толерантности будущего специалиста: системность воспитательной работы по формированию культуры толерантности в высшем учебном заведении; обеспечение единства теоретической и технологической подготовки кураторов к формированию культуры толерантности у студентов вуза; создание толерантно-ориентированной воспитательной среды в студенческой группе; субъект-субъектное взаимодействие куратора и студентов.

Ключевые слова: модель воспитания; формирование культуры толерантности; будущий специалист; системность воспитательной работы; толерантно-ориентированная воспитательная среда; субъект-субъектное взаимодействие; куратор.

Информация для цитирования: Вербицкая С.А. Модель воспитания, формирующая культуру толерантности будущего специалиста в вузовской среде // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 1. С. 41-49. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-3

Introduction. The model of education for forming the culture of tolerance in future specialists in the university environment was developed and implemented after receiving the data of the ascertaining experiment, confirming the necessity of formation of the culture of tolerance in educational activities. The model suggests a focused and systematic work on formation of the culture of tolerance in higher school (Verbitskaya, 2010: 160-163).

We used the methodological principles of systematic, activity, polysubject and culturological approaches, and the modeling theory; we studied the modeling of the educational process, as well as the peculiarities of interaction of the mentor and the students' group.

Modeling is a process mediated cognition and transformation of reality, in which the object of study – the original – is in specific accordance with another object model (Solomatin, Gam, 2001).

The model is a tool of knowledge, a means of interpreting and explaining the phenomena of reality. It is natural that modern technology of making optimal managerial decisions in complex, non-deterministic situations is implemented primarily through the application of economic-mathematical methods and models, allowing you to process incoming information according to the model quickly and accurately (Ostapenko, 2005).

The model of formation of the culture of tolerance in future specialists can be defined as a structural-dynamic model. It includes the structure of the main components of formation of the culture of tolerance in educational activities at the university, the relationship of these components, the dynamics of their development and the conditions for their effective functioning.

Making model, we used the methodological principles and regulations of the systematic approach. The systematic approach as a methodological approach is seen as an essential tool in the implementation of educational activities. The systematic approach is based on the creation of structural and functional models that imitate the learning and studying processes as systems revealing the laws and principles of their organization and functioning in the future. Using the results of the research of such scientists as V.G. Afanasiev (1981), I.F. Isaev (1997), B. F. Lomov (2011), Y.P. Sokolnikov (1986), etc., who studied the pedagogical phenomena as systems, it can be concluded that the formation of the culture of tolerance in the university environment is a pedagogical system or integrity (Slastenin, Isaev, Shiyanov, 2007: 83).

In the process of developing the model of education, creating the culture of tolerance in future specialists in the higher education sphere, the activity approach was used. A.N. Leontiev revealed the significance of the activity approach in his works (Leont'ev, 1977:102).

As A.N. Leontiev stressed, a goal is important for any kind of activity, including the pedagogical one. A.S. Makarenko believed that the program of development of personality and its characteristics is the aim of the activities of the teacher, and he supported the idea of the designing of personality in pedagogy (Slastenin, Isaev, Shiyanov, 2007:18-19). In addition, in our study we also took into account a polysubject (dialogical) approach. A.A. Ukhtomsky and M.M. Bakhtin noted the uniqueness of the human person. In their works they noted that the personality of the person can be revealed only in dialogical communication (Slastenin, Isaev, Shiyanov, 2007: 88-89).

Both activity and personal approaches, and dialogical (polysubject) approach, form the basis of the methodology of humanistic pedagogy.

The ascertaining experiment has allowed us to determine the forms of educational work, developing the culture of tolerance, selected from many others by students and mentors of students' groups. One of such forms is the organization of meetings with foreign students, representatives of different nationalities of the Russian Federation. This form enriches the experience of tolerant communication of future specialists and creates the tolerance-oriented educational environment. In addition, the following forms of educational work contribute to the creation of the tolerant-oriented educational environment at the University, where the future specialist can acquire the experience of tolerant interaction and communication: cooperation

and partnership of the mentor and students; meetings with famous scientists of different nationalities, studying the biographies of teachers and graduates of different nationalities; organizing of Christmas balls (Christmas) and Easter with foreigners; the involvement of foreign lecturers.

The culturological approach is also important in the context of our research. This approach involves the construction of educational process on human values, on the norms and values of ethnic and national traditions and cultures. Mentors working on the development of the culture of tolerance in supervised groups should consider and apply this principle. The culturological approach means the organization of the educational process where the personality is studied, and the formation of personal value orientations is observed (Isaev, Sitnikova, 1999; Nikireev, 2004). The value orientations of the individual represent elements of moral consciousness, its basic ideas and concepts, expressing the essence of the moral meaning of human existence.

Main part. The composition and structure of the main components involved in the development of the culture of tolerance in educational activities were determined during the analysis of objects and the relationship of these components within the system. The conditions of their functioning were revealed (see Fig.).

The purpose-oriented block of the developed model includes the analysis of requirements to a modern specialist required by the society at this stage, that means respectively the development of educational goals.

The defined goals are associated with the demands of modern society, its requirements to the future specialist and the development of the educational sphere in general, as well as with the peculiarities of professional values of future specialists. In the long run, these goals are converted into pedagogical purposes, as a result of interaction between the mentor and the students' group, implying a change in the personality of the teacher and students, the shaping of professionally significant personal new formation (Isaev, Eroshenkova, 2010:100) – the culture of tolerance in students.

The pedagogical goal involves changing the identity of the teacher and students, creates in them the culture of tolerance as future professionals, therefore, there arises the next task before the mentor of the students' group – the formation of the components of the culture of tolerance of the future specialist in their educational activities.

Informative block in the model of formation of the culture of tolerance of the future specialist in the educational work of the students' group mentor includes the contents of the culture of tolerance, represented by the following components: axiological, communicative, and active. These components reflect the content of the educational activity of the mentor of the students' group (see Fig.).

The educational content is determined by ideological ideas, moral values, ethical and legal standards, abilities and skills necessary for the development of the personality of the pupil, in accordance with modern life's demands (Krolevetskaya, 2006). This system is constantly changing, as new challenges posed by the society, its needs, its patterns and trends appear in the education and upbringing (Kroleveckaya, 2006: 116-117; Shchurkova, 2005; Avery, 2002: 270-275).

N.E. Schurkova considers the system of relations of man to the world and life as the main component of education.

The introduction of the pupil to the values of life, the formation of the valuable attitude to life, identifying and solving real-life problems, as well as the ability to cope with them in the future, emphasizes N. E. Schurkova, represent the content of the professional work of a mentor (Shchurkova, 2000; Ostapenko, 2005: 35).

The purpose-oriented programs and the educational objectives contained in them should be integrated into the content of learning subjects. It is necessary to look at the academic content not only from the traditional didactic principles (scientific content, systemacy, consequentiality, etc.), the principles of cultural conformity, cultural genesis, value orientation of education, moral development of a person are equally important. Educational importance of literature, history, national and world art culture is traditionally high.

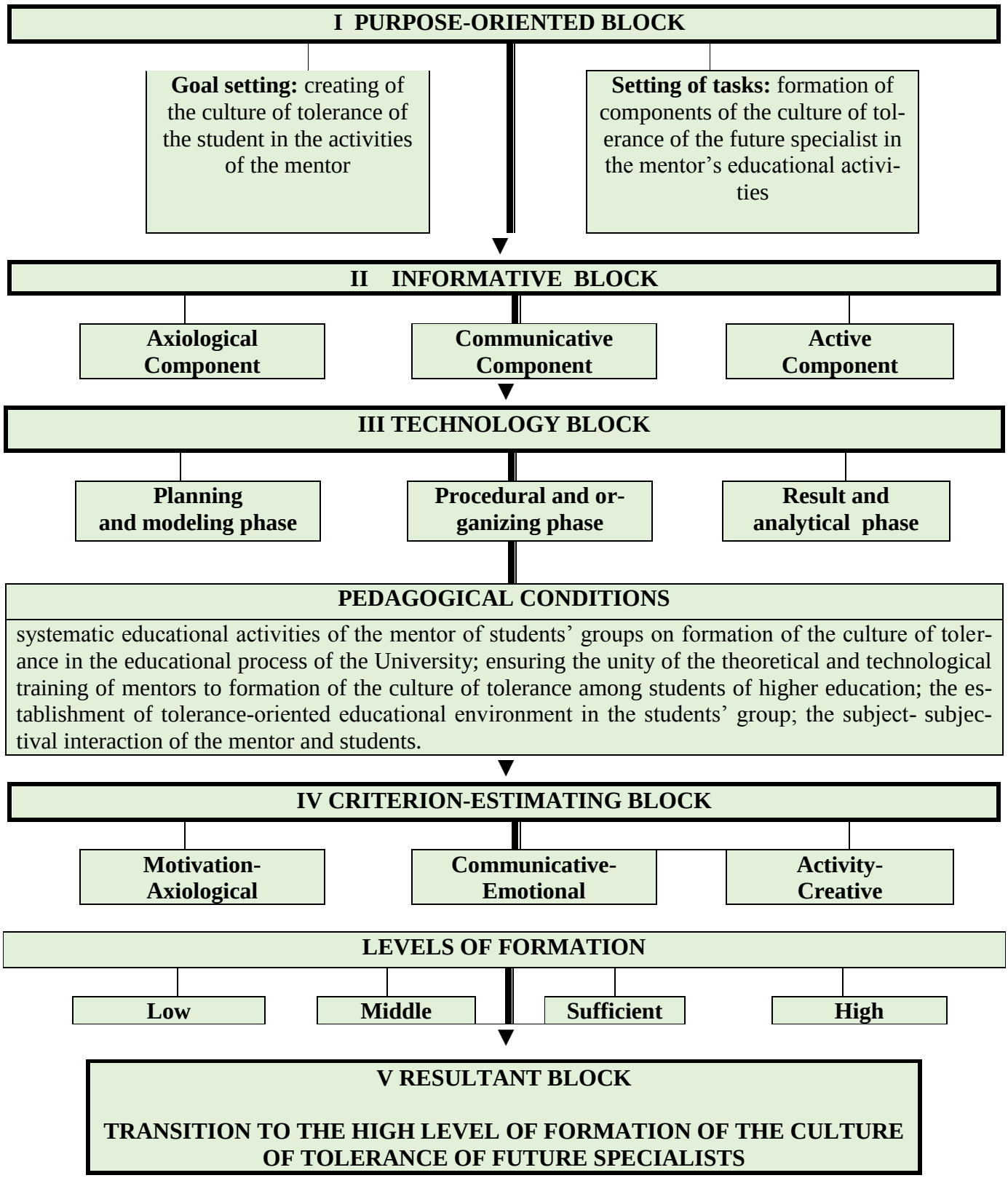


Рис. Структурно-динамическая модель формирования культуры толерантности будущего специалиста в деятельности куратора студенческой группы.
Fig. Structural-dynamic model of formation of the culture of tolerance of the future specialist in the activities of the mentor of the students' group

The system of basic national values is not only reflected in the content of education, but this system has a significant impact on its organization.

Fundamental values should be reflected in the content of extracurricular educational activities. The main educational unit of extracurricular activities is a cultural practice arranged by teachers and students as a cultural event which extends their experience in constructive, creative, morally oriented behavior in culture (Bratus', 1994: 62-63).

The content of the educational activities of higher school is usually represented by two components: invariant and variable. The invariant component is provided with educational, organizational, and socio-educational work (Eroshenkova, 2010).

These activities are implemented by all members of the University staff, its existing atmosphere, the educational influence of mentors of students 'groups and teachers, their experience and professionalism in the field of methodology of training (Eroshenkova, 2009: 50-52; Danilyuk, 2009: 55-64).

The variable component of educational activities of educational institutions is determined by peculiarities and traditions of sociocultural environment, characteristics of upbringing process, experience in the field of methodology of training and in the sphere of professional training of future specialists (Leontiev, 1977; Isaev, Eroshenkova, Kroleveckaya, 2009:104-105).

The culture of tolerance should be considered as one of the necessary conditions for effective training of the future specialist. In the process of higher school education, the student acquires the skills of professional and social communication, the experience of tolerant interaction required and accepted in his/ her professional sphere. In academic work, the student faces various, sometimes conflict situations, requiring making productive and right decisions. Thus, a graduate student at the time of his/ her graduation has some social experience of solutions of conflict situations.

Each person has the experience of tolerance, positive or negative, including even little children. Students have such experience too and they possess different temperaments, characters, behavioral models, expectations, conceptions, but they all have to obey the higher school order, to take different teachers, someone in the group. Therefore, the creation of conditions that require interaction with other people is especially important in the formation of the culture of tolerance.

In the general system of moral influence on the personality of the University student, the special role belongs to the mentor of the students' group. Mentors have influence on every person and the entire group not only in educational process but also in training, as the mentor of the students' group is very often both a teacher and a subject teacher.

In the process of communication and interaction, both the mentor and students influence each other, enrich each other with new experiences and acquire the necessary personal-oriented attitude. This influence is expressed in the following system of activities.

1. Education of students in the teaching process of the mentor of his/ her classroom discipline, i.e. the mentor, being a teacher and a subject teacher, gives future professionals not only specific knowledge but also reveals to them some aspects of professional and human morals, develops the personal-valuable attitude in them, including the formation of the culture of tolerance.

2. Using the results of his/ her research work for the formation of the culture of tolerance of the future specialist:

a) the study of other mentors' experience;

b) the study of the sphere of influence of special and social sciences on the development of moral culture, including the culture of tolerance of future professionals;

c) the study of moral principles formed in students during each year of study (stable indicators of moral qualities and characteristics of the personality, attitudes and beliefs, moral activity, actions and behaviour);

3. Regular communication with students, personification of activity of the mentor in developing the culture of tolerance: through discussion about cultural diversity, the organiza-

tion of meetings with foreign students, representatives of various nationalities of the Russian Federation, tours to the near-abroad countries, the organization of Christmas balls (Christmas) and Easter with foreigners and other activities, group trainings on the development of tolerance.

4. A personal example of the mentor as the standard of high moral culture and professional duty (Eroshenkova, 2008).

The interaction between the mentor and the students' group takes place in the higher education sphere, in this interaction the leading role belongs to the mentor who directs the educational activities and enriches them with a valuable sense and meanings, forming the necessary and desired values, professional and human attitudes.

The activities of the mentor and students in the formation of the culture of tolerance of the future specialist play a fundamental role, as the future specialist acts not only as a person in this process, as the object of formation of the culture of tolerance on the part of external pedagogical influence of the mentor of the students' group, but also as a subject of creative transformation of himself/ herself, his/ her beliefs, attitudes, habits, stereotypes of behavior (internal influence).

Theoretically there are several components in the work on formation of the culture of tolerance:

1. Moral and tolerant education, in which future specialists (students) receive certain information about the principles, norms and rules of public morals, information, and understanding of the culture of tolerance and universal values. Conversations, stories, debates, lessons about cultural diversity, objectively existing cultural experience reflected in the consciousness of humanity can be used in this process (Bless, 1994: 11-18).

2. Teaching students the skills of tolerant behaviour through their inclusion in various types of practical activity, in the course of which future specialists gain experience of tolerant behaviour (Verbitskaya, 2010: 160-163). It should be noted that between moral and tolerant education and tolerant behavior there should not be any gap, because otherwise the students do not form the necessary habits of moral behaviour. In this case, group trainings developing tolerance, meetings with foreign students, representatives of different nationalities of the Russian Federation, tours to the near-abroad countries, the organization of the Christmas balls (Christmas) and Easter with foreigners, the involvement of lecturers – foreigners, etc. can be used (Mitchell, Salsbury, 1999).

3. Individual work of the mentor with students in overcoming negative attitude to different views, opinions, beliefs, representatives of different nationalities, religions and social groups. In the process of joint activities, students reveal their abilities and interests, reveal their potential, and show their needs, allowing the mentor to understand the future specialist better and to help him/ her in determining the objectives of his/ her development. Gradually, the student understands that the culture of tolerance is a personal quality that is required and satisfied the values of the society, characterizing a developing personality. Thus, the development of tolerant qualities of the individual becomes the aim of the student. The best methods of moral influence on students in this respect are individual conversations with the use of positive and negative examples of behavior and actions, suggestions, exhortations, etc. (Eroshenkova, 2008; Wan, 2006).

The technology block of the model includes a system of pedagogical conditions of formation of the culture of tolerance, as well as the technology of formation of the culture of tolerance of the future specialist in the activities of the mentor of the students' group, consisting of three phases (planning – modeling, procedural – organizing, result – analytical). On the basis of the knowledge and experience of work of mentors, theoretical study of formation of the culture of tolerance of the future specialist, the research obtained data of the ascertaining experiment and the criteria framework for the assessment of formation of the culture of tolerance created in the course of the ascertaining experiment, we have determined the pedagogi-

cal conditions providing effective formation of the culture of tolerance of the future specialist:

1) systematic educational work on formation of the culture of tolerance in higher education;

2) ensuring the unity of the theoretical and technological training of mentors to formation of the culture of tolerance in university students;

3) the establishment of tolerance-oriented educational environment in the students' group;

4) the subject- subjectival interaction of the mentor and students.

Technology is a sequence of realization of a set of pedagogical methods, forms and means for achieving the goal.

Criterion – an estimating block of the model of formation of the culture of tolerance of the future specialist in the educational work of the mentor of the students' group – is a complex of definite criteria (motivation-axiological, communicative-emotional and activity-creative), allowing to determine the levels of formation of the culture of tolerance in students: low, middle, sufficient and high.

The resultant block of the model of formation of the culture of tolerance of the future specialist in the activities of the mentor of the students' group implies the transition to the high level of formation of the culture of tolerance among future specialists.

Conclusions. Thus, the model for formation of the culture of tolerance of the future specialist in the activities of the mentor of the students' group is presented with the purpose-oriented, informative, technology, criterion-estimating and resultant blocks.

References

Avery, Patricia G. (2002), "Teaching Tolerance: What Research Tells Us (Research and Practice)", *Social Education*, 66(5), 270-275.

Bless, N. (1994), "Teaching Tolerance", *Afterimage*, 22(2), 11-18.

Bratus', B.S. (1994), *Psikhologiya. Nravstvennost'. Kul'tura* [Psychology. Morality. Culture.], Rospedagenstvo, Moscow, Russia. (In Russian).

Danilyuk, A.YA. (2009), "Spiritual and moral education of Russian schoolchildren", *Pedagogics*, 4, 55-64. (In Russian).

Eroshenkova, E. (2010). "Psychological and pedagogical support of the process of formation of the professional and attitude of the future specialist in the educational environment of the university", *Belgorod State University Scientific Bulletin. Humanities series*. 6 (77), 131-138. (In Russian).

Eroshenkova, E. (2008). Formation of the professional and attitude of the future teacher in the activities of the student group mentor. Dis. ... candidate of pedagogical sciences. Belgorod State University, Belgorod, Russia. (In Russian).

Isaev, I.F., Eroshenkova, E.I., Kroleveckaya, E.N. (2009), *Kuratoru studencheskoi gruppy: ot teorii k praktike: uchebnoe posobie* [The mentor of the students' group: from theory to practice: a tutorial], Nauchno-obrazovatel'nii psikhologo-pedagogicheskii tsentr «Resurs» BelGU, Belgorod, Russia. (In Russian).

Isaev, I.F., Eroshenkova, E.I. (2010), *Professional'no-tsennostnaya ustanovka: dialog kuratora i studenta: monografiya* [Professionally valuable setting: the dialogue between the mentor and the student: a monograph], Nauchno-obrazovatel'ny psikhologo-pedagogicheskii tsentr «Resurs» BelGU, Belgorod, Russia. (In Russian).

Isaev, I.F., Sitnikova M.I. (1999), *Tvorcheskaya samorealizatsiya uchitelya: Kul'turologicheskii podkhod* [Creative self-realization of a teacher: a culturological approach], Izd-vo BGU, Moscow-Belgorod, Russia. (In Russian).

Krolevetskaya, E.N. (2006), The development of subject-subjectival relations in the interaction of the mentor and students' groups, Abstract of Ph.D. dissertation, Belgorod, Russia. (In Russian).

Leont'ev, A.N. (1977), *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. 2-e izd* [Activity. Consciousness. Personality], 2-nd edition, Politizdat, Moscow, Russia. (In Russian).

Nikireev, E.M. (2004), *Napravlennost' lichnosti i metody ee issledovaniya* [The orientation of the personality and methods of its study], Moscow Psikhol. Social. Ins-t – MODEK, Moscow-Voronezh, Russia. (In Russian).

Ostapenko, A.A. (2005), *Modelirovanie mnogomernoi pedagogicheskoi real'nosti: teoriya i tekhnologiya* [Modeling of multidimensional educa-

tional reality: theory and technology], Nar. obraz., NII shkol. tekhn., Moscow, Russia.

Shchurkova, E.N. (2000), *Klassnoe rukovodstvo: teoriya, metodika, tekhnologiya* [Class teaching: theory, methodology, technology], Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, Moscow, Russia. (In Russian).

Shchurkova, E.N. (2005), *Prikladnaya pedagogika vospitaniya* [Applied pedagogy of education], St. Petersburg, Russia. (In Russian).

Slastenin, V.A., Isaev, I.F. and Shiyanov, E.N. (2007), *Pedagogika: ucheb. posob. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Pedagogy: a tutorial for students of higher education institutions], in Slastenin, V.A. (ed.), 7-th edition, Akademiya, Moscow, Russia. (In Russian).

Solomatin, A.M. and Gam, V.I. (2001), *Teoriya i praktika pedagogicheskogo proektirovaniya* [Theory and practice of pedagogical projecting], Omsk, Russia. (In Russian).

Verbitskaya, S.A. (2010), "Prospects of formation of the culture of tolerance in the activities of the mentor", *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*,338, 160-163. (In Russian).

Wan, Guofang (2006), "Teaching Diversity and Tolerance in the Classroom: A Thematic Storybook Approach", *Education*, 127 (1), Fall, 140-144.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:
Вербицкая Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Белгородский государственный аграрный университет им В.Я.Горина.

About the author:
Svetlana A. Verbitskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Belgorod State Agricultural University named after V. Gorin.

УДК 378.147.88:69 **DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-4**

Ерофеева А.А.*
Молодых С.А.

Интеграция образования, науки и производства при организации проведения практик студентов направления подготовки «Строительство»

Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева,
Большевистская, 68, Саранск, 430000, Россия
allaerofeeva@yandex.ru*

Статья поступила 28 ноября 2018 г.; Принята 04 марта 2019 г.; Опубликована 31 марта 2019 г.

Аннотация. Знаниевый подход к процессу подготовки будущих специалистов в вузе теряет свою актуальность. Большинство профессий, в том числе, профессия инженера-строителя требует приобретения практических умений и навыков. Практика становится одной из приоритетных возможностей для их получения под руководством высококвалифицированных специалистов. В статье представлен опыт работы выпускающих кафедр архитектурно-строительного факультета Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева по организации и проведению практик студентов. Предлагается системный подход к выбору характера практики и места ее прохождения. Представлены решения по совершенствованию подготовки конкурентоспособных специалистов для строительной отрасли. Авторами приведены способы организации различных типов практик, проводимых со студентами архитектурно-строительного факультета очной и заочной форм обучения на всех этапах обучения. Представлены различные профильные предприятия, принимающие студентов для прохождения производственной практики, рассмотрены варианты заключения договоров с работодателями, указаны обязанности руководителей практики от ВУЗа и профильной организации. В статье выделяется и описывается структура оформления отчёта по окончании практики, приведены отдельные факты прохождения студентами практик в составе студенческих строительных отрядов, показаны положительные результаты осуществления практик студентами архитектурно-строительного факультета на различных объектах промышленного и гражданского строительства Республики Мордовия и Российской Федерации в целом. Особое внимание акцентируется на выявлении факторов, способствующих более эффективному прохождению различных типов практик. На основе анализа практик, проводимых архитектурно-строительным факультетом, представлен ряд направлений для совершенствования их организации, среди которых: тесное взаимодействие ведущих ученых факультета со студенческими научно-производственными отрядами, проведение учебно-практических конференций по итогам практик и другое.

Ключевые слова: строительство; практика; организация; умения; навыки; учебная практика; производственная практика; научно-исследовательская практика

Информация для цитирования: Ерофеева А.А., Молодых С.А. Интеграция образования, науки и производства при организации проведения практик студентов направления подготовки «Строительство» // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 1. С. 50-58. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-4

A.A. Erofeeva*
S.A. Molodykh

Integration of education, science and production in the organization of internships of students of the specialty "Construction"

National Research Mordovia State University named after N.P. Ogarev,
68, Bolshevistskaya Str., Saransk, 430000, Russia
allaerofeeva@yandex.ru*

Received on November 28, 2018; Accepted on March 04, 2019;
Published on March 31, 2019

Annotation. The knowledge approach to the process of training future specialists at the University is losing its relevance. Most professions, including the profession of a civil engineer, requires the acquisition of practical skills. Internship is becoming one of the priority opportunities for obtaining practical skills under the guidance of highly qualified specialists. The article presents the experience of graduate departments of the Faculty of Architecture and Construction of the National Research Mordovian State University named after N.P. Ogarev on the organization and guidance of students' internships. The authors propose a systematic approach to the choice of the nature of internship and its place. The article presents some solutions to improve the training of competitive specialists for the construction industry. The authors demonstrate the ways of arranging different types of internships for the students of the Faculty of Architecture and Construction of intramural and extramural forms of training at all stages of training. The article presents various profile enterprises, accepting students for vocational training, considers options for concluding contracts with employers, and discusses the duties of heads of internships from the University and the profile organization. The article highlights and describes the structure of the report at the end of the internship period, provides some facts of students' internships as part of students' construction teams, shows the positive results of the practice of students of the Faculty of Architecture and Construction at various sites of industrial and civil construction of the Republic of Mordovia and the Russian Federation as a whole. Particular attention is paid to the identification of factors that contribute to more effective internships of different types. On the basis of the analysis of practices conducted by the Faculty of Architecture and Construction, the authors suggest a number of areas for improving their organization, including: close cooperation of leading scientists of the Faculty with student research and production teams, training and practical conferences on the results of internships etc.

Keywords: construction; internship; organization; skills; educational practice; industrial practice; research practice.
Information for citation: A.A. Erofeeva, S.A. Molodykh (2019) Integration of education, science and production in the organization of internships of students of the specialty "Construction", Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 5 (1), 50-58, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-4

Введение. Профессиональная подготовка инженеров-строителей в высшей образовательной организации в современную эпоху информатизации предполагает не только овладение студентами актуальными теоретическими знаниями, базирующимися на научной основе, но и формирование соответствующих умений, компетенций специалистов в сфере их будущей профессиональной деятельности.

Основополагающую роль в данном процессе, безусловно, играет прохождение различных видов практики, предусмотренных учебных планах по конкретным направлениям подготовки. Причем, слово «практика», согласно толковому словарю русского языка С.И. Ожегова (Толковый словарь русского языка, 2002), трактуется как «деятельность людей, в которой они, воздействуя на материальный мир в процессе производства, преобразуют его», используя «приемы, навыки, обычные способы какой-нибудь работы».

По нашему мнению, практика важна при овладении всеми видами профессий. В частности, профессия инженера-строителя требует приобретения практических умений и навыков, так как речь идет о возведении долговечных, безопасных зданий и сооружений.

Изучая в стенах вузов преимущественно теоретический курс и не получая практических знаний, студент рискует получить приблизительное представление о своей будущей трудовой деятельности. Именно практика дает возможность закрепить и развить материал, полученный на лекциях, приобрести умения, базис которых был заложен на практических и лабораторных занятиях в вузе.

Целью данной статьи является выявление факторов, способных повышению эффективности проведения учебных и производственных практик для студентов высших учебных заведений по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство».

Результаты исследований. Практика является составной частью учебно-воспитательного процесса, помогающей студентам сориентироваться и найти себя в избранной профессии. Будущим специалистам предоставляется возможность заранее «прозондировать почву» без отрыва от образовательного процесса и в дальнейшем правильно определиться в выборе типа и специфики своей профессиональной деятельности (изыскательной, проектной, производственно-технологической, экспериментально-исследовательской, организационно-управленческой, сервисно-эксплуатационной, экспертно-аналитической, предпринимательской) и др.

В разные годы вопросы практической подготовки в вузе освещали в своих трудах ученые Кондрачук Н.Д. (Кондрачук, 2008), Добрынин, Ю. А. (Добрынин, 2000), Серов В.М. (Серов, 2012) и др.

Видами практик обучающихся по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» являются: учебная практика[1]; производственная практика[2], включая преддипломную[3] (Васина, Соломонова и др., 2015).

Целью *учебной практики* является получение первичных профессиональных умений и навыков, в том числе (для программ академического бакалавриата) и научно-исследовательских.

Учебными планами архитектурно-строительного факультета по данному направлению подготовки предусмотрены

[1] Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования, Утверждено приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 27 ноября 2015 г. №1383.

[2] Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 г. № 1367.

[3] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (уровень бакалавриата). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 марта 2015 г. № 201.

следующие типы данного вида практик – геодезическая, геологическая, учебная практика по строительным машинам, учебно-профессиональная[4] (Тетрадь для лабораторных работ по дисциплинам «Строительные машины», «Строительные и дорожные машины» для студентов, обучающихся по направлению подготовки 270800 «Строительство» (квалификация (степень) «Бакалавр»), 2014). Они являются составными частями (продолжением) изучения дисциплин (геодезия, инженерная геология, строительные машины и оборудование, технологические процессы в строительстве) и проводятся преподавателями соответствующих кафедр на полигоне кафедры геодезии, картографии и геоинформатики в пригородной зоне г. Саранска и в районах Республики Мордовия, вдоль долин рек, оврагов, вскрывающих коренные породы, в карьерах месторождений полезных ископаемых (строительных материалов), в кабинетах и лабораториях Университета и строительных организаций, на предприятиях стройиндустрии[5] (Молодых, Ерофеев, Дергунова и др., 2018).

Научно-исследовательская работа во время прохождения учебных практик включает:

− написание рефератов по отдельным разделам геодезических работ, исследование и расчет точности геодезических измерений (геодезическая практика);

− приобретение навыков стратиграфических, седиментологических и палеонтологических наблюдений, ознакомление с проявлениями современных геологических процессов (выветривание, речная эрозия, суффозия, карстообразование и т. п.), особенностями образования горных пород, их классификациями, основными типами четвертичных образований, формами рельефа, гидрогеологическими особенностями региона и основными типами встречающихся здесь полезных ископаемых (геологическая практика);

− исследование особенностей организации труда на рабочем месте при выполнении основных видов строительно-монтажных работ, позитивных и негативных сторон применения различных типов рабочего инструмента, машин, механизмов и оснастки, а также их комплектов с целью более рационального использования, или замены (учебно-профессиональная практика, учебная практика по строительным машинам) (Кузнецов, 2000).

Производственная практика проводится в целях получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности[6].

Учебными планами архитектурно-строительного факультета по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» предусмотрены следующие типы производственных практик – производственная практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (первая производственная), технологическая практика (вторая производственная), научно-исследовательская работа и преддипломная практика.

Основной целью первой производственной практики является приобретение студентами практических навыков по строительным специальностям на рабочих местах в составе строительных бригад либо отдельными звеньями под руководством высококвалифицированных

[4] Стандарт организации. Система менеджмента качества. Общие требования к построению, изложению и оформлению документов учебной деятельности. (СТО Морд ГУ 006-2014). Дата введения 23.05.2014.

[5] Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования в ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева». Утверждено ученым советом университета (протокол № 12 от 01.12.2016 г.) Дата введения 09.12.2016.

[6] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 08.03.01 Строительство. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2017 г. № 481.

специалистов, назначенных производителем работ или начальником участка по согласованию с руководителем практики от кафедры (Михалчева, 2017; Верстов, Котрин и др., 2011).

Технологическая практика направлена на приобретение студентами профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности линейных инженерно-технических работников строительных организаций и предприятий стройиндустрии (мастеров, прорабов, технологов), а также лаборантов, техников и инженеров научно-исследовательских, проектно-изыскательских организаций и производственных лабораторий (Гущина, 2017; Нестле, 2013; Фрей, 2018).

Научно-исследовательская работа и преддипломная практика проводятся в последнем семестре обучения непосредственно перед началом выполнения выпускной квалификационной (бакалаврской) работы (ВКР).

Целями этих практик являются:

− овладение современными методами сбора, анализа и обработки научной информации, проведения научных исследований и изложения полученных результатов в виде отчетов, публикаций, докладов;

− сбор исходных материалов необходимых для выполнения бакалаврской работы, систематизация, изучение и анализ научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта (литературный обзор) по теме ВКР;

− составление плана по выполнению выпускной квалификационной работы.

Организация проведения производственных практик, предусмотренных основной профессиональной образовательной программой высшего образования (ОПОП ВО), осуществляется на основе договоров с организациями, деятельность которых соответствует профессиональным компетенциям, осваиваемым в рамках ОПОП ВО[7] (далее – профильные организации, базы практики).

Профильные организации (базы практики) определяются выпускающими кафедрами в зависимости от вида, целей и задач практики. Ими могут быть предприятия различных форм собственности, организации, учреждения, обладающие возможностью принятия и размещения студентов как на рабочих местах, так и в качестве практикантов.

С потенциальными базами практики архитектурно-строительный факультет на протяжении многих лет заключает долгосрочные или одногодичные договоры о сотрудничестве по проведению практики обучающихся. Основанием является заявка факультета, представляемая в учебно-методическое управление (сектор практики) не позднее 1 октября текущего года. Договоры на проведение практики оформляются ежегодно до 31 декабря. В соответствии с ними организации предоставляют места для прохождения практики студентами.

Факультет имеет долгосрочные договоры с такими предприятиями города Саранска, как АО «Завод ЖБК-1», ООО «СМУ-27», МП ГО Саранск «Горремдорстрой», которые ежегодно предоставляют на факультет сведения о количестве принимаемых студентов-практикантов с указанием условий прохождения практики (строительный объект, период работы, оплата труда).

Для студентов, желающих выехать за пределы города, есть предложения от других профильных предприятий стройиндустрии Республики Мордовия: ООО «Магма» (Чамзинский район РМ), ООО «СтройМонтаж» (Торбеевский район РМ), ООО «Строитель» (Зубово-Полянский район РМ).

Студенты целевой формы обучения, направляются для прохождения производственных практик в соответствии с условиями вышеуказанных договоров, где оговариваются все вопросы, касающиеся их организации и проведения.

Часть студентов, проявляющих интерес к научно-исследовательской деятельности, проходит производственную

[7] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. От 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации»

практику непосредственно в лабораториях архитектурно-строительного факультета.

Студенту может быть предоставлена возможность самостоятельно выбирать организацию (предприятие), чья деятельность соответствует профессиональным компетенциям[8], осваиваемым в рамках ОПОП ВО направления подготовки 08.03.01 «Строительство», для прохождения производственной практики (Симионов, Певнев, Ясько и др., 2008).

В этом случае он сам заключает договор с работодателем и берет на себя обязательства выполнять трудовые обязанности по определенной профессии с целью закрепления и совершенствования теоретических знаний и практических умений, а работодатель обязуется обеспечить ему необходимые условия прохождения производственной практики по данному направлению подготовки.

Студенты заочной формы обучения, совмещающие учебу с трудовой деятельностью, имеют возможность проходить учебные, производственные, в том числе преддипломную, практики по месту работы в случаях, если она соответствует требованиям к содержанию практики.

Направление студентов на практику оформляется приказом по университету с указанием её вида, типа, сроков, мест прохождения (баз практики) для каждого студента и руководителей от университета. На основании изданного приказа студентам выдаются путёвки, которые являются основанием для принятия их на практику в профильных организациях.

Кроме руководителя производственной практики от ВУЗа, указанного в приказе, внутренним распорядительным актом профильной организации из числа её сотрудников также назначается руководитель практики. В обязанности руководителей практики от университета и профильной организации входит:

- информирование студентов о предоставляемых местах прохождения практик;
- обеспечение безопасных условий работы студентов;
- составление рабочего графика проведения практики и контроль за его выполнением;
- разработка индивидуальных заданий, выполняемых студентами в период практики;
- приём и оценка студенческих отчётов по практике после её завершения.

Во время прохождения практики каждый студент ведет дневник, где ежедневно отражает перечень работ, которые были выполнены, с приложением необходимых пояснений, схем, рисунков, фотографий, копий использованных документов. По окончании практики на основе этих материалов оформляется отчёт[9] (Маилян, Хежев, Хежев, Маилян, 2011).

В отчетах приводится информация о предприятии, сведения о выполненных работах (в том числе и научно-исследовательских), использованных машинах и оборудовании, материалах и конструкциях, технологиях. Отмечаются как позитивные, так и негативные стороны прохождения практики. Делаются выводы о возможности более рационального использования строительных технологий[10]. Порой именно в студенческих отчетах по практике даже преподаватели черпают интересные знания и практический материал по профилю читаемых ими дисциплин.

[8] Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих. Вып. 3. Раздел «Строительные, монтажные и ремонтно-строительные работы». Утвержден приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 6 апреля 2007 г. № 243

[9] ГОСТ Р 21.1101-2009. СПДС. Основные требования к проектной и рабочей документации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://files.stroyinf.ru/2018/09/10/

[10] Стандарт организации. Система менеджмента качества. Практика студентов. Организация, общие требования, правила оформления отчетности. (СТО СМК 014-2016). Утвержден и введен в действие приказом ректора ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева» № 701 от 04.10.2016 г.

При написании отчета, кроме дневника практики, студент использует исполнительную документацию профильной организации, нормативно-справочную и учебную[11] литературу[12].

Дневник и оформленный отчет визируются руководителем практики от профильной организации и представляются на проверку руководителю от вуза. Защита отчётов проходит в первый учебный месяц следующего семестра.

Значительная часть (15–20 %) студентов старших курсов очной формы обучения архитектурно-строительного факультета ежегодно проходит производственные практики в составе студенческих строительных отрядов (ССО), которые работают как на строительных объектах Республики Мордовия, так и за её пределами.

В 2016–2017 годах студенты архитектурно-строительного факультета в составе ССО «ОЛҮМПІЯ» успешно прошли производственную практику на строительстве космодрома «Восточный» (г. Циолковский, Амурская область) строительных объектах комплекса «Мирный атом» (ЗАТО «Озерск», Челябинская область).

В период подготовки к проведению в Саранске матчей Чемпионата Мира по футболу – 2018 наши студенты в составе ССО работали на благоустройстве территории стадиона «Мордовия-Арена», строительстве нового терминала и реконструкции взлетно-посадочных полос аэропорта «Саранск», возведении гостинично-жилого комплекса «Тавла».

В период прохождения практик на факультете усиливается работа студенческих научно-производственных отрядов, задачей которых является внедрение результатов научно-исследовательской деятельности преподавателей, сотрудников и студентов в производство.

Студенты, обучающиеся по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство», работали в составе научно-производственных отрядов «Технология» (профильная организация – ОАО «Завод ЖБК-1).

На заводе ЖБК-1 студенты под руководством инженерно-технического персонала предприятия и ученых факультета проводили работы по внедрению в производство пластифицированных бетонных смесей и трёхслойных стеновых панелей для жилищного строительства.

Основные результаты и выводы. На эффективность прохождения студентами учебных и производственных практик оказывают влияние различные факторы: заблаговременный выбор мест и сроков проведения практик, организационно-технологические и технико-экономические характеристики таких организаций, уровень общей подготовки студента, личностные факторы (внимательность, ответственность, наличие интереса к практике), ответственная работа руководителей практики от вуза и от предприятия. Исходя из этого, работа по повышению качества проведения практик должна проводиться в следующих направлениях:

−увеличение количества организаций (в том числе и научно-исследовательских), деятельность которых соответствует профессиональным компетенциям, осваиваемым в рамках ОПОП ВО, для проведения учебных и производственных практик;

−постоянное и заблаговременное взаимодействие выпускающих кафедр и руководителей практики от ВУЗа с руководством и инженерно-техническим персоналом профильных организации;

−информирование студентов о возможных местах прохождения практик для заблаговременного их выбора;

−своевременная подготовка и оформление приказов о направлении на практику и ознакомление с ними студентов;

[11] ГОСТ 21.501-2011. СПДС. Правила выполнения рабочей документации архитектурных и конструктивных решений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/gost-21-501-2011 2018/09/10/.

[12] ГОСТ 21.508-93. СПДС. Правила выполнения рабочей документации генеральных планов предприятий, сооружений и жилищно-гражданских объектов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.docload.ru/Basesdoe/3/3101/index.htm. 2018/09/10/

−постоянное и оперативное информирование о ходе практики руководства профильных кафедр и факультета для решения возникающих вопросов;

−увеличение количества студенческих научно-производственных отрядов с привлечением к их руководству ведущих ученых факультета, а также аспирантов и магистрантов;

−проведение по итогам прошедших практик учебно-практических конференций с участием студентов и руководителей практик от вуза и профильных организаций, преподавателей выпускающих кафедр, руководства факультета и профильных организаций с целью оценки качества профессиональной подготовки студентов с последующими рекомендациями по улучшению уровня теоретического и практического обучения.

Успешное решение поставленных задач, несомненно, найдет отражение в повышении качества работы всех звеньев, отвечающих за высокие результаты прохождения практик: отдела практик учебно-методического управления Университета, преподавателей профильных кафедр, и потенциальных работодателей.

Список литературы

Гущина Ю.В. Производственная практика студентов инженерных специальностей в строительной сфере: влияние на экономику региона, перспективы развития: электронный журнал. 2017. №59. Т.2. URL: http://novainfo.ru/article/11185 (дата обращения: 18.02.2019).

Добрынин Ю.А., Заикин Ю.Д., Роганова Н.Ф. Профессиональная подготовка студентов. СПб.: СПбГЛТА. 2000. 44 с.

Документация в строительстве / Л.Р. Маилян, Т.А. Хежев, Х.А. Хежев, А.Л. Маилян. Ростов н/Д: Феникс. 2011. 301 с.

Кондрачук Н.Д. Производственная практика как фактор формирования профессиональной компетентности студентов: Дис. ... к-та пед. наук. Оренбург. 2008. 191 с.

Кузнецов И.Н. Научные работы: Методика подготовки и оформления М.: Амалфея. 2000. 554 с.

Организация и прохождение учебных и производственных практик для студентов, обучающихся по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» (уровень бакалавриата) / Молодых С.А., Ерофеев В.Т., Дергунова А.В. и др. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та. 2018. 92 с.

Васина Н.В., Соломонова Г.М., Шевцова В.И. Практика: геодезическая, учебная, производственная, преддипломная: методические указания к прохождению всех видов практик для студентов очной формы обучения по направлению подготовки 08.03.01 «Строительство» (уровень бакалавриата) профиль «Промышленное и гражданское строительство». Хабаровск: Изд – во Тихоокеан. гос. ун-та. 2015. 24 с.

Михалчева С.Г. Производственная практика: учебно-методическое пособие по прохождению производственной практики для студентов направления 35.03.10 «Ландшафтная архитектура». Пенза: ПГУАС. 2017. 84 с.

Молодых С.А. Тетрадь для лабораторных работ по дисциплинам «Строительные машины», «Строительные и дорожные машины» для студентов, обучающихся по направлению подготовки 270800 «Строительство» (квалификация (степень) «Бакалавр»). Саранск: Изд-во Мордов. ун-та. 2014. 188 с.

Нестле Х. Справочник строителя. Строительная техника, конструкции и технологии. М.: Техносфера. 2013. 864 с.

Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: ООО «Издательство «Мир и Образование»: ООО «Издательство Оникс». 2012. 1376 с.

Серов В.М, Нестерова Н.А., Серов А.В. Организация и управление в строительстве: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки 270100 «Строительство». М.: Академия. 2007. 427 с.

Справочник мастера-строителя: справочник / Ю. Ф. Симионов, В.М. Певнев, В. Л. Ясько и др. Ростов н/Д: Феникс. 2008. 437 с.

Справочник современного проектировщика / под ред. Л.Р. Маиляна. Ростов н/Д: Феникс. 2005. 544 с.

Учебно-производственная и производственная (квалификационная) практики: метод. указания / Верстов В.В., Котрин А.Ф., Копанская Л.Д., Дьячкова О.Н. СПб.: СПбГАСУ. 2011. 38 с.

Фрей Х. Справочник строителя. Строительная техника, конструкции и технологии. М.: Техносфера. 2018. 872 с.

References

Gushchina, Yu.V. (2017), "Production practice of engineering students in the construction sector: the impact on the economy of the region, development prospects", available at: http://novainfo.ru/article/11185 (Accessed 18 February 2019). (In Russian).

Dobrynin, Yu.A., Zaikin, Yu.D. and Roganova, N.F. (2000), *Professional training of students*, St. Petersburg, Russia. (In Russian).

Mailyan, L.R., Chiew, T.A., Khezhev, H.A. and Mailyan, A.L. (2011), *Documentation in construction*, Rostov n/D, Russia. (In Russian).

Kondrachuk, N.D. (2008) Work experience internship as a factor of formation of professional competence of students: Ph.D. dissertation, Orenburg, Russia. (In Russian).

Kuznetsov, I.N. (2000), *Scientific works: Methods of preparation and registration*, Moscow, Russia. (In Russian).

Molodykh, S.A., Erofeev, V.T. and Dergunova, A.V. (2018), *Organization of internship and apprenticeship for students of specialty 08.03.01 "Construction" (bachelor*), Saransk, Russia. (In Russian).

Vasina, N.In., Solomonova G.M. and Shevtsova V.I. (2015), *Practice: geodetic, internship, apprenticeship, pre-diploma: guidelines for all kinds of practices for intramural students in the field of training 08.03.01 "Construction" (bachelor level) profile "Industrial and civil construction"*, Khabarovsk, Russia. (In Russian).

Mikhalcheva, S.G. (2017), *Apprenticeship: a teaching aid for practical training for students of specialty 35.03.10 "Landscape Architecture"*, Penza, Russia. (In Russian).

Molodykh, S.A. (2014), *A Notebook for laboratory work in the disciplines of "Construction machines", "Construction and road machines" for students enrolled in the field of training 270800 "Construction"(qualification (degree) "Bachelor")*, Saransk, Russia. (In Russian).

Nestlé, H. (2013), *Builder's Guide. Construction machinery, structures and technologies*, Moscow, Russia. (In Russian).

Ozhegov, S.I. (2012), *Dictionary of the Russian language*, Moscow, Russia. (In Russian).

Serov, V.M., Nesterova, N.Ah. and Serov, A.V. (2007), *Organization and management in construction: a textbook for university students studying in the field of training 270100 "Construction"*, Moscow, Russia. (In Russian).

Simionov, Y.F., Pevnev, V.M. and Yasko, V.L. (2008), *The directory of the Master Builder: a handbook*, Rostov n/D, Russia. (In Russian).

Mailyan, L.R. (2005), *Directory of the modern designer*, in L. R. Mailyan, L.R. (ed.), Rostov n/D, Russia. (In Russian).

Verstov, V.V., Katrin, A.F., Kopans, D.L. and Dyachkova, O.N. (2011), *Training and production (qualification) practice: method. instructions*, St. Petersburg, Russia. (In Russian).

Frey, H. (2018), *Builder's Handbook. Construction machinery, structures and technologies*, Moscow, Russia. (In Russian).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Ерофеева Алла Александровна, кандидат технических наук, доцент кафедры строительных материалов и технологий, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева.
Молодых Сергей Анатольевич, кандидат технических наук, доцент кафедры строительных материалов и технологий, Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева

About the authors:
Alla A. Erofeeva, Associate Professor of the Department of Building Materials and Technologies, National Research Mordovia State University named after N.P. Ogarev.
Sergey A. Molodykh, Associate Professor of the Department of Building Materials and Technologies, National Research Mordovia State University named after N.P. Ogarev.

ПСИХОЛОГИЯ
PSYCHOLOGY

УДК 159.99 **DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-5**

Лучинкина А.И.

Специфика интернета как института социализации

Крымский инженерно-педагогический университет,
пер. Учебный, 8, г. Симферополь, 95015, Россия,
aluch@ya.ru
ORCID: 0000-0003-1687-9649

Статья поступила 15 января 2019 г.; Принята 04 марта 2019 г.;
Опубликована 31 марта 2019 г.

Аннотация. В статье доказано, что Интернет как институт социализации влияет на личность пользователей, а именно: способствует повышению личностной активности пользователей, вызывает эмоциональные реакции уже на сам факт своего существования, способствует расширению социальных контактов пользователей. Интегральной характеристикой пользователей интернет-сети является их интернет-активность, которая характеризуется временными (время пребывания, срок) и деятельностными (включенность в одну или несколько деятельностей одновременно, насыщенность событиями) параметрами. По уровням интернет-активности эмпирически выделены пассивные, ситуативные, активные и чрезмерно активные пользователи. Интернет как институт социализации влияет на пользователей по-разному в зависимости от их интернет-активности: выступает первым в иерархии институтов социализации для 1,5% чрезмерно активных пользователей, что приводит к их виртуализации, препятствует нормальной жизнедеятельности в реальном пространстве; занимает третье место у большинства ситуативных, активных и чрезмерно активных пользователей. В статье отмечается, что по позитивности влияния Интернет занимает третье место после семьи и неформальных объединений (по оценкам респондентов). Исследование выраженности ценностей в каждом институте социализации показало, что с возрастанием интернет-активности пользователя увеличивается его приверженность к индивидуальным ценностям (самостоятельность, достижение, власть, гедонизм). В то же время, доля коллективных ценностей с возрастанием интернет-активности уменьшается (конформность, универсализм, доброта, традиции). Следует отметить, что существенные различия были выявлены у активных и чрезмерно активных пользователей по сравнению с двумя другими группами. Данные исследования распространяются на семью, образовательную среду и Интернет.

Ключевые слова: интернет-социализация; интернет-активность; интернет-пользователи; ценности; институты социализации.

Информация для цитирования: Лучинкина А.И. Специфика интернета как института социализации // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 1. С. 59-69. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-5

A.I. Luchinkina | **The specifics of the Internet as an institution of socialization**

Crimean Engineering and Pedagogical University,
8 Uchebny Ln., Simferopol, 95015, Russia
aluch@ya.ru
ORCID: 0000-0003-1687-9649

Received on January 15, 2019; Accepted on March 03, 2019;
Published on March 31, 2019

Abstract. The article proves that the Internet as an institution of socialization affects the personality of users, namely: it contributes to increasing the personal activity of users, causes emotional reactions to the very fact of its existence, and contributes to the expansion of social contacts of users. An integral characteristic of Internet users is their Internet activity, which is characterized by temporary (time of stay, term) and activity (involvement in one or several activities at the same time, eventfulness) parameters. Passive, situational, active and overly active users are empirically identified by Internet activity levels. The Internet as an institution of socialization affects users differently depending on their Internet activity: it is the first in the hierarchy of socialization institutions for 1.5% of overly active users, which leads to their virtualization, prevents normal activity in real space; ranks third among the majority of situational, active and overly active users. The article notes that according to its positive impact, the Internet ranks third after the family and informal associations (estimated by respondents). A study of the expression of values in each socialization institution has shown that users increase their commitment to individual values (autonomy, achievement, power, hedonism) with the increase in their Internet activity. At the same time, with the increase in Internet activity, the share of collective values decreases (conformity, universalism, kindness, traditions). It should be noted that significant differences were found among active and overly active users compared with the other two groups. These studies cover the family, the educational environment and the Internet.

Keywords: Internet socialization; Internet activity; Internet users; values; institutions of socialization.
Information for citation: A.I. Luchinkina (2019), The specifics of the Internet as an institution of socialization, Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 5 (1), 59-60, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-5

Введение. Современный этап развития общества предполагает активное наступление информационно-коммуникативных технологий во всех сферах жизнедеятельности личности. Интернет из элитного, малодоступного в начале третьего тысячелетия превратился в объективную необходимость для каждого пользователя. По результатам опроса ВЦИОМ за 2016-2018 годы более 64% населения России проводят в интернет-пространстве не менее 4-х часов ежесуточно. В интернете знакомятся, читают, ищут и находят работу, отдыхают, делятся секретами. Многочисленные интернет-сообщества

становятся референтными группами для пользователей. Формируется новое ценностное пространство. Проблема заключается в том, что Интернет по сути стал наиболее активным тьютером личности в ее продвижении по жизненному пути.

Целью статьи стало описание специфики Интернета как института социализации личности.

Задачи исследования.

1. Эмпирически выделить ведущие институты социализации личности в зависимости от интернет-активности.

2. Определить особенности восприятия институтов социализации личностью

3. Выявить и сравнить системы ценностей личности в различных институтах социализации

Описание выборки. В исследовании приняли участие пользователи Интернета в возрасте от 12 до 65 лет (960 человек), из них: мужского пола – 418 человек, женского пола – 542 человека; по возрасту: 12-15 лет – 150 человек, 16-20 лет -180 человек, 21-28 лет – 170 человек, 29-35 лет -160 человек, 35 – 45 лет – 150 человек, 45 лет и выше – 150 респондентов.

Респонденты привлекались благодаря рассылке приглашений к участию в научном исследовании и были выбраны методом случайных чисел.

Анализ последних публикаций по проблеме исследования. Основополагающей теорией исследования стала разработанная нами ранее теория интернет-социализации, согласно которой Интернет рассматривается наряду с другими основными институтами социализации личности (Белинская, 2000; Бондаренко,2003; Кузнецова, Чудова, 2011; Скуратов, 2009; Степенцева, 2007; Чистяков,2006; Угольков,2012; Bennet, 2006; Tiffin, 2011). В своих исследованиях мы определяли интернет-социализацию как процесс расширения социального опыта пользователя при вхождении в социокультурную среду Интернета, который происходит посредством усвоения информационных технологий, информационной культуры (Кузнецова, Чудова, 2011). В ходе более ранних исследований мы обнаружили, что основные отличия, возникающие в ходе интернет-социализации, связаны не с возрастом пользователей, а с их вовлеченностью в интернет-пространство, а именно: временем пребывания в Сети, частотой пребывания в Сети, насыщенностью деятельности. Это заставило нас пересмотреть действующие классификации интернет-пользователей. Так, в научной литературе в качестве основания для классификации рассматриваются: уровни виртуальной грамотности (лаймеры, пользователи, хакеры) (Скуратов, 2009); социальные статусы внутри групп (модераторы, пользователи, администраторы) (Бондаренко, 2003; Скуратов, 2009; Arestova, 1999); оценка деятельности индивида по сравнению с деятельностью других людей (пользователи ICQ, чатов, форумов; игроки, собеседники, пользователи) (Белинская, 2000; Войскунский, 2010); критерий «владения» теми или иными ценностями (Кузнецова, Чудова, 2011); этапы жизненного цикла (гости, новички, местные лидеры, старожилы (Лучинкина, 2018); роль в интернете (создатели, критики, собиратели, те, которые присоединяются: зрители, неактивные) (Arestova, 1999; Donath, 2014; Kiesler,1996; Shimohara, 2011). Анализ этих типологий позволил выделить общую единицу – интернет-активность, которая и стала основанием для новой классификации: пассивные пользователи, ситуативные, активные и чрезмерно активные пользователи.

Таким образом, мы исследовали процесс интернет-социализации у пользователей с разной интернет-активностью. Мы предположили, что интернет-социализация у пользователей с различной интернет-активностью и стажем пребывания в Сети различается.

Методы и методики исследования. В процессе исследования применялись следующие методы: анкетирование, интервьюирование и психологическая диагностика. Для выявления интернет-активности респондентов нами применялась авторская анкета, позволяющая определить время и

насыщенность деятельности респондента в интернет-пространстве; для выявления ведущих институтов социализации – опросник А.И. Лучинкиной «Институты и механизмы социализации личности»; для оценки восприятия институтов социализации личностью – метод семантического дифференциала, метод контент-анализа ассоциативных рядов; для описания системы ценностей – методика Шварца.

Описание и обсуждение результатов исследования.

По результатам эмпирического исследования в указанной выборке были выделены четыре группы пользователей:

- пассивные пользователи (220 человек), время пребывания в интернет-пространстве у которых до одного часа и не более двух раз в неделю. Эти пользователи крайне редко общаются в Интернете, самостоятельно не проявляют поисковую активность, не склонны к изменению деятельности, сайта. Реальное пространство для них важнее виртуального;
- ситуативные пользователи (260 человек), которые посещают интернет-пространство каждые сутки в течение 1-2 часов. Чаще проявляют интернет-активность только при необходимости, общаются только когда есть свободное время. Иногда могут заниматься в Интернете несколькими делами одновременно;
- активные пользователи (300 человек) находятся в Интернете 3-7 или более часов в сутки, занимаются каким-то делом, путешествуют по поисковым сайтам, всегда ищут новую интересную для себя информацию и / или заходят в социальные сети вместе со входом в Интернет; часто / всегда у них открыто несколько вкладок по различным темам и направлениям деятельности;
- чрезмерно активные пользователи (180 человек), которые проводят в интернет-пространстве более двенадцати часов в сутки, общаются одновременно с группой пользователей в различных социальных сетях или разных группах, путешествуют по поисковым сайтам, знают, где искать нужную информацию, у них всегда открыто несколько вкладок. Могут одновременно заниматься несколькими деятельностями. Интернет-пространство для них является более приоритетным, чем реальное.

Следующая задача исследования состояла в определении места Интернета в иерархии институтов социализации для данной выборки. Выявленные различия в определении институтов социализации в зависимости от интернет-активности пользователей представлены в табл. 1.

Таблица 1

Иерархии институтов социализации в выборке (по критерию χ^2)

Table 1

Hierarchies of institutions of socialization in the sample (by the criterion $\chi 2$)

	Институты социализации				
Группа пользователей	Семья	Образовательные учреждения	Неформальные объединения	СМИ	Интернет
Пассивные (160)	12,6	7,1	10	9,7	5,2
Ситуативные (180)	12,5	3,4	11	8,1	9,5
Активные (200)	12,7	0,927	11	8,12	10
Чрезмерно активные (180)	10,2	0,921	10,8	8,03	10,3

$\chi^2_{теор}$ =9,5 *для уровня значимости* ρ=*0,05*

Как видно из табл. 1, у пассивных пользователей «Интернет» занимает последнюю позицию в иерархии институтов социализации. Первое место в иерархии институтов социализации пассивных пользователей принадлежит «семье». «Неформальные объединения» и «СМИ» занимают второе и третье места в иерархии институтов социализации.

У ситуативных пользователей «семья» уверенно удерживает первое место в иерархии институтов социализации. Неформальные объединения входят в первую тройку институтов в иерархии. Интернет как институт социализации приобретает актуальность и занимает третью позицию в иерархии институтов ($U_{эмп} = 201,5$ при $p \leq 0,05$), что свидетельствует об актуализации социализационных процессов в интернет-среде, которая сохраняется с повышением интернет-активности пользователей.

По результатам исследования у активных пользователей «Интернет» также входит в тройку лидеров и занимает третью позицию ($U_{эмп} = 234$ при $p \leq 0,05$). Стоит отметить, что «семья» занимает первую позицию, как и в предыдущих группах пользователей ($U_{эмп} = 239$ при $p \leq 0,05$). На втором месте находятся «неформальные объединения» ($U_{эмп} = 229$ при $p \leq 0,05$). У чрезмерно активных пользователей «Интернет» также входит в первую тройку ведущих институтов социализации ($U_{эмп} = 259$ при $p \leq 0,01$). В ходе исследования было выявлено 1,5% респондентов, в качестве первого в иерархии института социализации указывают именно «Интернет».

Таким образом по результатам исследования выявлено, что «Интернет» как институт социализации приобретает значимость уже у ситуативных пользователей.

Интересным оказалось исследование восприятия респондентами воздействий институтов социализации на личность. Исследование проводилось с помощью метода семантического дифференциала. Респондентам предлагалось определить влияние на них одного из институтов социализации с помощью основных семантических шкал, в частности: оценки (общей привлекательности); силы воздействия (табл. 2).

Проведенный статистический анализ распределения ответов по критерию χ^2 обнаружил достоверные различия между воздействиями по шкалам оценка и активность, упорядоченность, сложность, комфортность ($\chi^2 = 11,07$ при $p = 0,05$ и $\chi^2 = 15,086$ при $p = 0,01$). Стоит отметить, что по позитивности влияния «Интернет» занимает третье место после «семьи» и «неформальных объединений» (по оценкам респондентов) (табл. 2). Респонденты отмечали, что интернет-пространство – положительное, вызывает релакс, доброе. По фактору активность было определено, что интернет-пространство побуждает к активным действиям; если сам не имеешь желания пользоваться Интернетом, никто тебе не поможет и тому подобное.

Таблица 2

Восприятие институтов социализации личностью
(результаты дескриптивной статистики)

Table 2

Perception of institutions of socialization by the person
(results of descriptive statistics)

Шкала / институт	**Сила**	**Активность**	**Оценка**
Образовательные учреждения	30,5	33,41	35,77
СМИ	25,77	19,18	30,68
Неформальные объединения	37,95	37,55	38,27
Семья	45,23	46,41	44,55
Интернет	34,77	34,82	37,5

Третью позицию «Интернет» держит по шкалам «активность – пассивность», «сильный – слабый» в направлении сильный, активный. Такие результаты свидетельствуют о значимости Интернета для личности как пространства социализации. Таким образом, Интернет, по субъективным оценкам респондентов выборки, входит в первую тройку основных институтов социализации у ситуативных, активных и чрезмерно активных пользователей, что свидетельствует о его влиянии на личность пользователей и их социальный опыт. Нами не выявлено достоверных различий между восприятием интернет-пространства ситуативными, активными и чрезмерно активными пользователями.

Анализ семантического поля понятия «Интернет» позволил сделать выводы об ассоциациях, которые возникали у большинства респондентов со словом Интернет. Исследуемым предлагалось записать 10 слов, которые описывали бы для них интернет-пространство. Был получен массив из 4000 слов, из которого мы исключили повторяющиеся слова. Интент -анализ позволил выделить пять категорий ассоциаций, которые возникали у респондентов:

1. Мифологические (Интернет – пожиратель времени, свет, поцелуй, Интернет – Вселенское зло, чудовище, многожизненность, новое состояние). Среди мифологических ассоциаций можно было выделить те, которые имеют положительную окраску, и имеющие негативную окраску.
2. Властные (могущество, всесилие, возможность, глобальность и др.).
3. Эмоциональные (хорошее настроение, позитив, улыбка, смайл, лайк и др.).
4. Деятельностные (информация, знания, интернет-магазин, общение, порно, знакомство, поиск, развлечения, работа).
5. Инструментальные (скорость, комфорт, доступность, активность, автономия, компьютер, четкость).

Распределение категорий ассоциаций по группам приведено в табл. 3.

Таблица 3

Распределение ассоциаций по группам респондентов с разной интернет-активностью

Table 3

Distribution of associations by groups of respondents with different Internet activity

Категория/ количество по группам, %	**Пассивные**	**Ситуативные**	**Активные**	**Чрезмерно активные**
Мифологические	56	34	24	24
Властные	7	11	8	9
Деятельностные	17	35	47	50
Инструментальные	4	9	9	12
Эмоциональные	16	11	12	5

Как выяснилось в ходе исследования, компьютер как ассоциация к понятию «Интернет» встречается только в пяти случаях. В ассоциациях пассивных пользователей преобладают мифологические сравнения, чаще всего ассоциации связаны с силами добра или зла, что может свидетельствовать о нереалистичности отношения к интернет-пространству. Обращает внимание наделение Интернета и всего, что с ним связано могуществом, силой.

Ассоциаций властного характера в указанной группе меньше, чем у ситуативных, активных или чрезмерно активных респондентов. Небольшой процент ассоциаций, связанных с определением вида деятельности пользователя в интернет-пространстве, может означать несформированность представлений о Сети вообще.

Аналогичная картина наблюдается в указанной группе с инструментальными ассоциациями – сравнений этого типа почти нет (4%). Однако Интернет для пассивных пользователей имеет эмоциональную окраску (положительную в 4-х случаях, отрицательную – в 13-ти случаях).

Для ситуативных пользователей Интернета присущ рост числа ассоциаций, связанных с выбором направления деятельности и свидетельствует об отношении к Интернету как пространству деятельности. Уменьшается количество эмоциональных сравнений, однако эта группа имеет наибольший уровень властных ассоциаций, в частности, Интернет – сила, могущество и другие. Такое распределение может свидетельствовать о неудовлетворении или частичном удовлетворении потребности в безопасности указанной группы пользователей, наличии мотивов власти.

В группе активных пользователей количество мифологических ассоциаций уменьшается, растет количество ассоциаций, связанных с деятельностью в Интернете. Однако, устойчивый уровень мифологичности может быть объяснен ростом игровой мотивации у отдельных респондентов. С ростом интернет-активности респондентов уменьшается количество эмоциональных сравнений и растет количество инструментальных ассоциаций.

Таким образом, распределение результатов этой методики на положительные, нейтральные, негативные не выявило существенных различий у пользователей с разными уровнями интернет-активности.

Исследование ценностей происходило следующим образом: респондентам предлагалось оценить по шкале от 0 до 7 баллов выраженность ценности в каждом институте социализации. Следует отметить, что существенные различия были выявлены у активных и чрезмерно активных пользователей по сравнению с двумя другими группами.

Для сравнения рассмотрим динамику ценностей в институтах социализации «Семья», «Образовательная Среда», «Интернет».

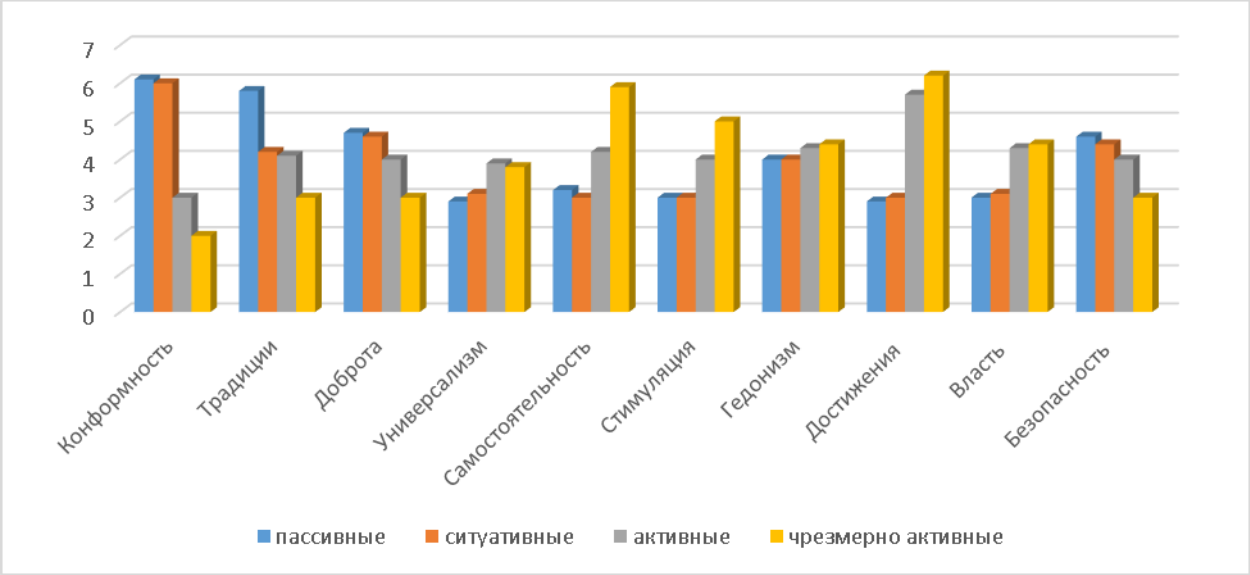


Рис. 1. Распределение ценностей в институте социализации «Семья» в зависимости от интернет-активности пользователей
Fig. 1. Distribution of values in the Family institute of socialization depending on the Internet user activity

Как видно, на рис. 1, нет достоверных различий в ценностных системах пассивных и ситуативных пользователей, но в группах активных и чрезмерно активных пользователей значительно снижается стремление к сдерживанию несоответствующих социальным ожиданиям действий и побуждений (конформность)($p \geq 0,05$); значительно снижается стремление к сохранению благополучия близких людей (доброта) ($p \geq 0,05$); практически вдвое снижается потребность чтить традиции (традиции) ($p \geq 0,05$); значительно возрастает самостоятельность, стремление к достижениям и власти($p \geq 0,05$); значительно снижается стремление к стабильности группы, общества ($p \geq 0,05$).

Анализ ценностных иерархий в образовательной среде для этих же групп респондентов показал, что в зависимости от интернет-активности происходит существенное возрастание роли ценностей самостоятельного выбора, стремления к достижениям, власти ($p \geq 0,05$) (рис. 2).

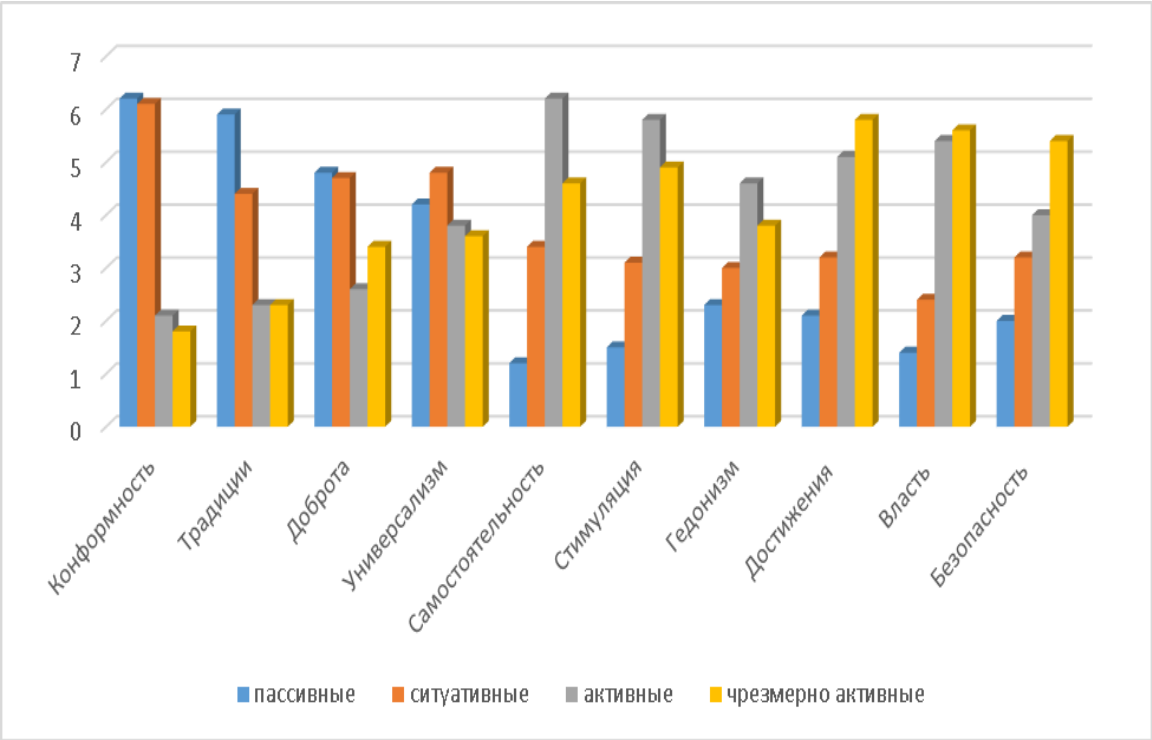


Рис. 2. Распределение ценностей в «образовательной среде»
в зависимости от интернет-активности пользователей
Fig. 2. Distribution of values in the educational environment, depending on Internet user activity

Как видно на рис. 2, достоверные отличия есть в выраженности ценностей универсализма пассивных пользователей и пользователей других групп. С возрастанием интернет-активности наблюдается снижение выраженности ценностей этого типа.

Несколько меняется ситуация при описании ценностной картины в Интернет (рис. 3).

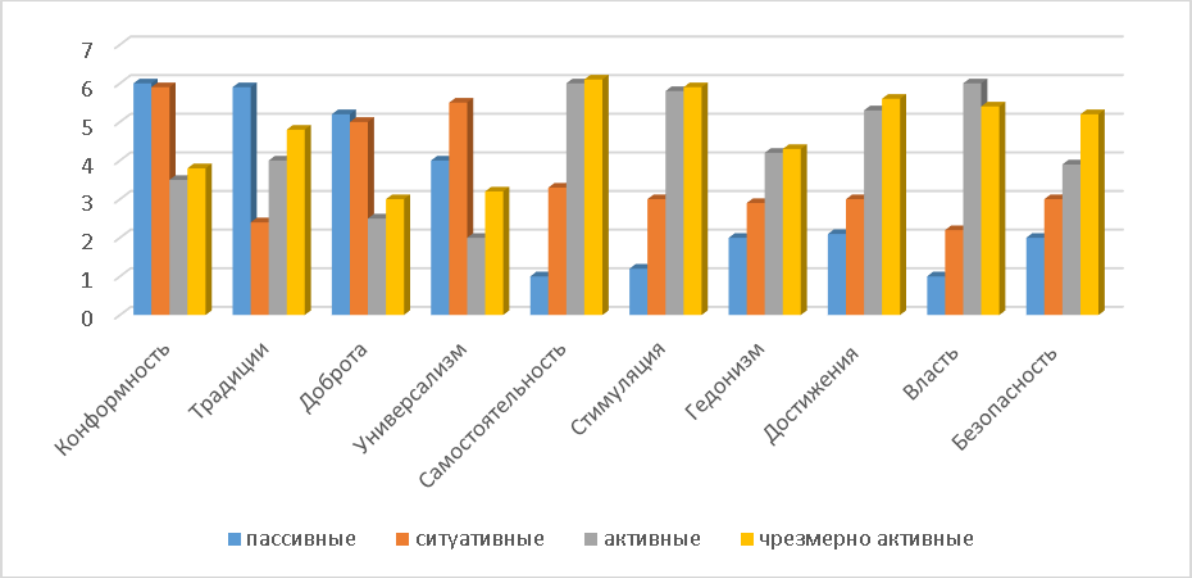


Рис. 3. Распределение ценностей в институте социализации «Интернет» в зависимости от интернет-активности пользователей
Fig. 3. Distribution of values in the institute of socialization of the Internet, depending on the Internet activity of users

Как видно на рис. 3, в Интернете у активных и чрезмерно активных пользователей возрастает приверженность к соблюдению традиций и правил($p \geq 0{,}05$); снижается значимость ценностей универсализма, конформности, безопасности ($p \geq 0{,}05$). Следует отметить, что ценности достижения, власти, гедонизма, самостоятельности достоверно возрастают с возрастанием интернет-активности пользователей.

Учитывая тот факт, что предложенная Шеломом Шварцем типология содержит как индивидуальные, так и коллективные ценности, отметим рост выраженности индивидуальных ценностей в зависимости от возрастания интернет-активности пользователя.

Заключение. Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Интернет-активность – это интегральная характеристика пользователей интернет-сети, которая характеризуется временными (время пребывания, срок) и деятельностными (включенность в одну или несколько деятельностей одновременно, насыщенность событиями) параметрами. По уровням интернет-активности эмпирически выделены пассивные, ситуативные, активные и чрезмерно активные пользователей.

2. Интернет как институт социализации обеспечивает процесс интернет-социализации и входит в первую тройку ведущих институтов социализации у ситуативных, активных и чрезмерно активных пользователей интернет-сети.

3. Восприятие Интернета пользователями с разными типами интернет-активности не имеет существенных отличий. Однако, по позитивности влияний «Интернет» находится на третьем месте после «семьи» и «неформальных объединений». Пассивные пользователи склонны к мифологизации Интернета, в то время как ситуативные, активные и чрезмерно активные используют деятельностные ассоциации в отношении этого института социализации.

4. С возрастанием интернет-активности уменьшается доля выраженности коллективных ценностей у пользователей и возрастает доля индивидуальных ценностей.

Список литературы

Белинская Е.П. К проблеме групповой динамики сетевого сообщества // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. Москва, 12-14 апреля 2000 г. М.: Экопсицентр РОСС. 2000. С. 11-14.

Бондаренко С.В. Модель социализации пользователей в киберпространстве // Технологии информационного общества Интернет и современное общество: труды VI Всероссийской объединенной конференции. Санкт Петербург, 6 ноября 2003. СПб.: Издательство Филологического факультета СПбГУ. 2003. С. 57.

Войскунский А.Е. Становление киберэтики: исторические основания и современные проблемы // Вопросы философии №5. М., 2010. С. 69-83.

Лучинкина А.И. Психологические закономерности социализации личности в виртуальном пространстве // Симферополь, ИП Хотеева И.В. 2018. 408с.

Кузнецова, Н.В. Чудова Ю.М. Психология жителей Интернета. М.: Издательство ЛКИ. 2011. 224 с.

Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека // Монография. Под общ. ред. чл. - корр. РАО, д.п.н., проф. А.В. Мудрика. М.: МПГУ; «Homo Cyberus». 2011. 400 с.

Скуратов А.Б. Локальные интернет-сообщества крупного российского города: социально-стратификационный анализ // автореф. дис. на соискание ученой степени кандидата социологических наук. 22. 00. 04 – социальная структура, социальные институты и процессы. Екатеринбург. 2009. 21 с.

Степенцева О.А. автореф. дис. на соискание ученой степ. канд. культурологии. СПб.: СПбГУП. 2007. 26 с.

Угольков Н.В. Роль Интернета в социализации старших школьников // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 30. Калининград. 2012. С. 84-86.

Чистяков А.В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций: социокультурный анализ // диссертация доктора социологических наук: 22.00.06 / Рост. гос. пед. ун-т. Ростов-на-Дону, 2006. 278 с.

Arestova O., Babanin L., Voiskounsky A. (1999), "Psychological research of computermediated communication in Russia", Behaviour and Information Technology, 18 (2), 141-147.

Donath J. (2014), The Social Machine: Designs for Living Online, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, USA.

Kiesler S. (1996), Social Psychology of the Internet, Erlbaum, Mahwah, New Jersey, USA.

New Keywords. A Revised Vocabulary of Culture and Society. Ed/ by T. Bennet & Grossbery & M. Moriss. Blackwell Publishing. 2006. 366-368.

Shimohara, K. Artificial Life in Hyperreality Text. / K. Shimohara // HyperReality: Paradigm for the Third Millennium; ed. by John Tiffin and Nobuyoshi Terashuma. Routledger. 2011. 80-98.

Tiffin, John. The HyperReality Paradigm Text. / John Tiffin // HyperReality: Paradigm for the Third Millennium; ed. by John Tiffin and Nobuyoshi Terashuma. Routledger. 2011. 41.

References

Belinskaya, E.P. (2000), *"*To the problem of group dynamics of the network community*"*, *Rossiyskaya konferentsiya po ekologicheskoi psikhologii, Ekopsitsentr ROSS*, 2, 11-14. (In Russian).

Bondarenko, S.V. (2003), "Model of user socialization in cyberspace", *Tekhnologii informatsionnogo obshchestva Internet i sovremennoe obshchestvo, SPbGU*, 4, 57. (In Russian).

Voiskunskii, A.E. (2010), "Formation of cyber ethics: historical foundations and contemporary problems", *Voprosy filosofii*, 5, 69-83. (In Russian).

Luchinkina, A.I. (2018), "*Psikhologicheskie zakonomernosti sotsializatsii lichnosti v virtual'nom prostranstve*", [Psychological patterns of socialization of the individual in the virtual space], I.P. Hoteeva I.V., Simferopol, Russia. (In Russian).

Kuznetsova, N.V. Chudova, Yu.M. (2011), "*Psikhologiya zhitelei Interneta*", [Psychology of the inhabitants of the Internet], LKI, Moscow, Russia. (In Russian).

Pleshakov, V.A. (2011), "*Teoriya kibersotsializatsii cheloveka*" [The theory of human cyber socialization], Homo Cyberus, Moscow, Russia. (In Russian).

Skuratov, A.B. (2009), "*Lokal'nye internet-soobshchestva krupnogo rossiyskogo goroda: sotsial'no-stratifikatsionny analiz*" [Local Internet Communities of a Large Russian City: Social Stratification Analysis], Yekaterinburg, Russia. (In Russian).

Stepentseva, O.A. (2007), "*Subkul'tura geimerov v kontekste informatsionnogo obshchestva*" [Gamers subculture in the context of the infor-

mation society], SPbGUP, St. Petersburg, Russia. (In Russian).

Ugol'kov, N.V. (2012), "The role of the Internet in the socialization of high school students", *Aktual'nye problemy professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: Mezhvuzovskii sbornik nauchnyh trudov*, 30, 84-86. (In Russian).

Chistyakov, A.V. (2006), "*Sotsializatsiya lichnosti v obshchestve Internet-kommunikatsij: sotsiokul'turny analiz*" [Socialization of the individual in the society of Internet communications": a socio-cultural analysis], Rostovskii gosudarstvenny pedagogichesky universitet, Rostov-on-Don, Russia. (In Russian).

Arestova, O., Babanin L., Voiskounsky, A. (1999), "Psychological research of computer mediated communication in Russia", *Behaviour and Information Technology*, 18 (2), 141-147. (In Russian).

Donath, J. (2014), "*The Social Machine: Designs for Living Online*", MIT Press, Cambridge, Massachusetts, USA. (In USA).

Kiesler, S. (1996), "*Social Psychology of the Internet*", Erlbaum, Mahwah, New Jersey, USA. (In USA).

New Keywords (2006), "*A* Revised Vocabulary of Culture and Society", Ed*/ by T. Bennet & Grossbery & M. Moriss. Blackwell Publishing*, New Jersey, USA, 366-368. (In USA).

Shimohara, K. (2011), "Artificial Life in Hyperreality Text", *HyperReality: Paradigm for the Third Millennium*, Routledge, United Kingdom, 80-98. (In United Kingdom).

Tiffin, J. (2011), "The HyperReality Paradigm Text", *HyperReality: Paradigm for the Third Millennium*; Routledge, United Kingdom, 41. (In United Kingdom).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:
Лучинкина Анжелика Ильинична, доктор психологических наук, доцент, первый проректор, профессор кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет.

About the author:
Luchinkina Angelica I., Doctor of Psychology, Associate Professor, First Vice-Rector, State Budgetary Educational Institution of Higher Education of the Republic of Crimea Crimean Engineering and Pedagogical University.

УДК 159.9.07 **DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-6**

Герасимова А.С.[1]
Обознов А.А.[2]

Особенности психологического благополучия руководителей структурных подразделений вуза*

[1)] Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Студенческая, 14, Белгород, 308007, Россия,
agerasimova66@mail.ru

[2)] Институт психологии российской академии наук,
ул. Ярославская, 13, корпус 1, г. Москва, 129366, Россия
aao46@mail.ru

*Статья поступила 24 декабря 2018 г.; Принята 04 марта 2019 г.;
Опубликована 31 марта 2019 г.*

Аннотация. Создание целостных представлений об особенностях психологического благополучия руководителей разного уровня в организациях, включая руководителей в образовательных учреждениях, является актуальной задачей. Цель исследования состоит в изучении роли отношений руководителей структурных подразделений вуза к своей должности и себе как руководителю, а также их доминирующих профессиональных мотивов для достижения психологического благополучия. Исследование проводилось на базе Белгородского государственного национального исследовательского университета и Белгородского юридического института имени И.Д. Путилина. В нем приняли участие руководители структурных подразделений вузов: деканы, заместители деканов по разным направлениям деятельности и заведующие кафедрами. Всего – 133 респондента: из них – 59 мужчин и 74 женщины в возрасте от 21 до 70 лет. В исследовании использовались следующие методики: «Методика оценки профессионального благополучия» (Е.И. Рут 2016), опросник «Профессиональное самоотношение личности» (К.В. Карпинский, А.М. Колышко, 2010), опросник «Метафоры профессиональной деятельности» (К.В. Карпинский, Т.В. Гижук, 2016), опросник «Деловой направленности личности» (В.И. Тараненко, 2013). Основные результаты: обнаружены положительные связи между общим показателем психологического благополучия руководителей и их отношениями к своей деятельности и себе как руководителю. По результатам регрессионного анализа, показано, что общий показатель позитивности профессионального самоотношения, показатели самообвинения в профессии, направленности на коллектив, увлечения профессией являются предикторами общего показателя психологического благополучия.

Ключевые слова: психологическое благополучие руководителя; отношение к профессии; профессиональное самоотношение; деловая направленность.

Информация для цитирования: Герасимова А.С., Обознов А.А. Особенности психологического благополучия руководителей структурных подразделений

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, грант № 18-013-01021

вуза // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 1. С. 70-85. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-6

Gerasimova A.S. **Oboznov A.A.**	**Peculiarities of psychological well-being of the individual heads of structural divisions of the university**

Belgorod State National Research University
14, Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia,
agerasimova66@mail.ru

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences,
bld. 1, 13, Yaroslavskaya Str., Moscow, 129366, Russia
aao46@mail.ru

Received on December 24, 2018; Accepted on March 04 2019;
Published on March 31, 2019

Abstract. Creating a holistic understanding of the features of the psychological well-being of managers at different levels in organizations, including managers in educational institutions, is an urgent task. The purpose of the research is to study the role of the relationship of heads of structural units of the University to their positions and themselves as leaders, as well as their dominant professional motives for achieving psychological well-being. The study was conducted at Belgorod State National Research University and Belgorod Law Institute named after I.D. Putilin. It involved heads of departments of universities: deans, deputy deans in different areas and heads of departments. A total of 133 respondents participated in the study: 59 men and 74 women aged 21 to 70 years. The study used the following methods:"Methods of assessing professional well-being" (E.I. Ruth 2016), the questionnaire "Professional self-attitude" (K.V. Karpinsky, A.M. Kolyshko, 2010), the questionnaire "Metaphors of professional activity" (K.V. Karpinsky, T.V.Gijak, 2016), “The questionnaire ofbusiness orientation of the individual" (V.I. Taranenko, 2013). Main results: positive connections between the general indicator of psychological well-being of managers and their attitudes to their activities and themselves as leadershave been found. Based on the results of the regression analysis, the authorsstate that the overall indicator of the positivity of professional self-attitude, the indicators of self-blame in the profession, orientation towards the collective, and enthusiasm for the profession are predictors of the general indicator of psychological well-being.
Keywords: psychological well-being of the manager; attitude to the profession; professional self-attitude; business orientation
Information for citation: A.S. Gerasimova, A.A. Oboznov (2019) “Peculiarities of psychological well-being of the individual heads of structural divisions of the university”, Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 5 (1), 70-85, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-6

Введение. Проблема благополучия (well-being) остаётся одной из центральных в позитивной психологии. В последние годы происходит расширение исследований психологического благополучия человека в различных областях жизнедеятельности, в том числе в профессиональной сфере, включая образование(Борисова, 2018: 142-

146;Бородкина, 2012: 31-34; Минюрова, Заусенко, 2013: 94-101; Психологическое благополучие личности, 2013; и др.).Важность изучения психологического благополучия в профессиональной сфере определяется её основополагающей ролью не только в обеспечении жизнедеятельности, но и саморазвитии, самореализации, самоутверждении личности человека. Люди всё более отдают предпочтение тем профессиональным занятиям, которые, помимо достойной заработной платы, содействуют личностному и профессиональному росту, проявлению индивидуальности, приносят положительные переживания от достижения социально востребованных результатов и самого процесса работы, т.е. способствуют переживанию психологического благополучия в профессии, или, другими словами, профессионального благополучия.[1] Анализ исследований профессионального благополучия, выполненный Р.А. Березовской, выявил ряд нерешенных вопросов теоретического, методического и прикладного характера в этой области (Березовская, 2016).

К числу недостаточно изученных следует отнести вопрос об особенностях психологического благополучия в профессиях разного типа, предъявляющих существенно различающиеся требования к человеку, его личности и психике. Это касается, в том числе, особенностей психологического благополучия исполнителей и руководителей в профессиональной сфере. В большей степени изучалось психологическое благополучие исполнителей профессиональной деятельности – работников, служащих, специалистов, сотрудников, а применительно к образовательной сфере – учителей, преподавателей и воспитателей. Меньшее внимание уделялось изучению психологического благополучия руководителей всех уровней в производственных, проектно-конструкторских, научных, образовательных и иных социально значимых организациях и учреждениях. Отдельные вопросы психологического благополучия руководителей в образовательных учреждениях нашей страны рассматривались в ряде исследований (Гайдамашко, 2013: 3-5; Абросимов, Бучек, Фризен, 2015: 26-33 и др.). Однако проведенных исследований недостаточно для создания целостных представлений об особенностях психологического благополучия руководителей разного уровня в организациях, включая руководителей высших учебных заведений, что определило *актуальность* нашего исследования.

Цель исследования – изучить особенности психологического благополучия руководителей структурных подразделений вуза в зависимости от отношения к своей должности и к себе как руководителю, а также характера их доминирующих профессиональных мотивов.

Теоретической основой исследования является системная модель психологического благополучия, предложенная американским психологом Кэрол Рифф (Ryff C.D., 1995). В модели были обобщены результаты ранее проведенных исследований психологического благополучия в рамках гедонистического (Bradburn, N., 1969; Diener E., Pavot W., Sandvik E., 1991) и эвдемонистического (Deci E.L., Ryan R.M., 1985) подходов, а также результаты исследований профессионального благополучия П. Варра (Warr P., 1990). Согласно модели К. Рифф, структура психологического благополучия включает 6 компонентов: «самопринятие» – позитивная оценка себя, собственных достижений и возможностей; «позитивные отношения с окружающими» – наличие благоприятного социального окружения; «автономия» – обладание определенной свободой в выборе способов поведения и действий; «управление окружающей средой» – возможность контроля происходящих вокруг изменений; «цель в жизни» – наличие значимых для человека жизненных устремлений; «личностный рост» – развитие личностных качеств и способностей (Ryff C.D., Keyes C.L., 1995). Перечисленные компо-

[1]Термины *психологическое благополучие в профессии (профессиональной сфере)* и *профессиональное благополучие* рассматриваются в статье как синонимы.

ненты указывают на собирательный характер понятия психологического благополучия, которое объединяет в суммарный показатель разнородные и разнокачественные компоненты – осознанные отношения и самоотношения, принятие решения (выбор действий), личностные качества, социальное окружение. С помощью суммирования количественных показателей этих компонентов получаем общий показатель, который обозначается «психологическое благополучие». Отметим, что вопрос о том, существует ли у этого показателя эмпирический референт, т.е. совокупность реальных признаков, фиксирующих наличие феноменапсихологического благополучия, остается при этом открытым. Тем не менее, модель психологического благополучия, предложенная К. Рифф, получила международное признание, а её опросник был переведен, адаптирован и стандартизирован во многих странах, включая Россию (Шевеленкова, Фесенко, 2005: 95-129). Русскоязычный вариант опросника К. Рифф используется в отечественных исследованиях психологического благополучия как при изучении личности вне конкретных условий её жизнедеятельности (общее психологическое благополучие), так и в определенной сфере жизни (профессиональное благополучие, субъективное экономическое благополучие, семейное благополучие и т.п.), а также при определенных видах активности, в т.ч. деятельности руководителей.

Интересный и, в известной мере, неожиданный результат был получен Н.В. Лукьянченко в исследовании психологического благополучия руководителей среднего звена предприятия нефтегазовой промышленности (Лукьянченко, 2016: 153-168). Оказалось, что более высоким уровням психологического благополучия руководителей соответствуют, с одной стороны, продуктивное отношение к работе (стремление реализовывать влияние и контроль, независимость, живость в отношениях, энергия, соревновательность, мотивированность на достижение, низкая тревога, инновационность и нетрадиционализм мышления, целостное восприятие рабочего задания и ответственности за него, стремление реализовывать разнообразные рабочие навыки и получать обратную связь от работы, осознавание смысла работы и готовность взаимодействовать для ее эффективного выполнения), а с другой – низкая направленность на людей (нескромность, слабое чувство принадлежности к группе, низкие заботливость и демократизм в отношении сотрудников, слабый эмоциональный контроль и др.). Автор исследования делает вывод об определенном организационном эгоцентризме психологически благополучных руководителей и выделяет общую тенденцию – более высокому уровню психологического благополучия руководителей соответствует стремление к определенной коммуникативной «экономии», сжатию пространства своей коммуникативной системы, избеганию рисков отношений с «открытым», негарантированным результатом. Таким образом, результаты этого исследования свидетельствуют, что психологическое благополучие руководителей может иметь эгоцентрическую направленность: руководители среднего звена ощущают себя более благополучно при минимизации потенциально проблемных и конфликтных отношений с членами организации.

Изучение данного вопроса особенно актуально применительно к руководителям структурных подразделений в образовательных организациях. Их профессиональные обязанности требуют постоянного внимания к любым, в том числе, потенциально проблемным и конфликтным отношениям преподавателей, педагогов и обучаемых лиц. Иначе говоря, наличие у этих руководителей отмеченных выше коммуникативной «экономии» и эгоцентрической направленности должно рассматриваться как проявление их профессионального несоответствия. В этой связи, мы предположили, что позитивные отношения к руководящей должности и к себе как руководителю будут создавать благоприятные условия для повышения уровня психологического благополучия руководителей структурных под-

разделений вуза. В тоже время доминирование мотивов, связанных с решением профессиональной задачи и взаимодействием с членами коллектива, над эгоцентрическими мотивами будет также способствовать психологическому благополучию этих руководителей. Для проверки нашего предположения было проведено эмпирическое исследование.

Методы и выборка исследования. В качестве методик использовались:

1. Для изучения психологического благополучия руководителей применялась методика оценки профессионального благополучия (МОПБ), которая была апробирована в исследовании Е.И. Рут (2016). Данная методика является модификацией русскоязычного варианта опросника психологического благополучия К.Рифф в адаптации Л.В.Жуковской, Е.Г. Трошихиной. Опросник МОПБ прошёл проверку критериальной валидности и синхронной надежности на соответствие 6-и компонентной модели психологического благополучия К. Рифф. Опросник МОПБ включает 6 шкал: «Автономность в профессиональной деятельности», «Удовлетворенность уровнем компетентности», «Удовлетворенность профессиональными достижениями», «Профессиональный рост», «Профессиональные цели», «Позитивные отношения в коллективе», а также общий (суммарный) показатель профессионального благополучия.

2. Для изучения профессионального самоотношения руководителей применялся опросник «Профессиональное самоотношение личности» (ПСЛ), разработанный К.В. Карпинским и А.М. Колышко (Карпинский, 2010). Профессиональное самоотношение выступает как динамическая система, инструмент взаимодействия отношений субъекта труда с его профессиональным миром, его связей смысловых структур и процессов реализации профессиональных мотивов, которые приводят к саморегуляции и самодетерминации в профессиональной среде. Опросник включает три шкалы и шесть субшкал: профессиональное самоуважение: самоуверенность в профессии, самопривязанность в профессии; самоуничижение в профессии: внутренняя конфликтность профессионального самоотношения, самообвинение в профессии; самоэффективность в профессии: саморуководство в профессии, самооценка личностного роста в профессии. Общий показатель позитивности профессионального самоотношения определяет выраженность чувства личности по отношению к себе как к субъекту профессиональной деятельности. Опросник ПСЛ прошел психометрическую разработку, стандартизацию и разработку тестовых норм, проверку на содержательную, критериальную и конструктнуювалидность, проверку на надежность и социальную желательность; подтверждена трехфакторная структура профессионального самоотношения.

3. Опросник «Метафоры профессиональной деятельности», направленный на выявление отношения к профессии, разработанный К.В. Карпинским и Т.В. Гижук (Гижук, 2016: 162-182).

4. Опросник «Деловой направленности личности» (ДНЛ), разработанный В.И. Тараненко (Тараненко, 2013).

Статистическая обработка эмпирических данных проводилась с использованием критерия Колмогорова-Смирнова, корреляционного анализа r-Спирмена и регрессионного анализа (метод пошагового включения независимых переменных) на основе пакета статистических программ SPSS 19.0.

Выборка. Исследование проводилось на базе Белгородского государственного национального исследовательского университета и Белгородского юридического института имени И.Д. Путилина. В нем приняли участие руководители структурных подразделений вузов: деканы, заместители деканов по разным направлениям деятельности и заведующие кафедрами. Всего – 133 респондента: из них – 59 мужчин и 74 женщины в возрасте от 21 до 70 лет.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим данные о распределении руководителей с разным уровнем психологического благополучия, полученные с помощью опросника МОПБ (табл. 1).

Таблица 1

Распределение руководителей структурных подразделений вузавзависимостиотуровня показателей профессионального благополучия (в %)

Table 1

Distribution of heads of structural units of the university depending on the level of indicators of professional well-being (in %)

Показатели субъективного профессионального благополучия		Уровень субъективного профессионального благополучия		
		Высокий	Средний	Низкий
Автономность в профессиональной деятельности		24	59	17
Профессиональное самопринятие	Удовлетворенность уровнем компетентности	21	64	15
	Удовлетворенность профессиональными достижениями	20	57	23
Профессиональное развитие	Профессиональный рост	23	57	20
	Профессиональные цели	14	72	14
Позитивные отношения в коллективе		23	61	16
Общий показатель субъективного профессионального благополучия		20	62	18

По данным табл. 1, высокий уровень общего показателя психологического благополучия отмечается у 20% всей выборки или27 руководителей. Это означает, что такие руководители ориентируются на свою систему профессиональных ценностей и установок, склонны дифференцировать свое мнение от взглядов и суждений коллег, полагают, что в коллективе складываются достаточно теплые и доверительные отношения. Они считают, что руководящая должность создает условия для их профессионального и личностного роста. Эти руководители способны противостоять социальному давлению, как со стороны вышестоящего руководства, так и коллег; они следуют своему профессиональному мировоззрению в решении управленческих задач и оценивают себя в должности руководителя, исходя из личных взглядов и убеждений. В профессиональной среде чувствуют себя комфортно, проявляют высокий уровень компетентности при выполнении своих трудовых обязанностей и грамотно делегируют полномочия сотрудникам отдела. Они стремятся к совершенствованию своего потенциала, расширению круга профессионального общения. У них складываются доверительные отношения с подчиненными, они склонны заботиться о благополучии своего коллектива.

Средний уровень общего показателя психологического благополучия отмечается у 62% всей выборки или 96 руководителей. В целом эти руководители чувствуют себя достаточно комфортно в должности руководителя, однако у них могут возникать определенные сложности в профессиональных отношениях. В текущий период времени вопросы личностного развития и постановки будущих профессиональных целей не являютсяактуальными и первостепенными по

значимости для этих руководителей, хотя они оценивают себя «растущими» и реализующими свой личностный потенциал. Они готовы принимать решения в профессиональных вопросах и брать на себя ответственность за них; вместе с тем, при принятии решений важное значение для этих руководителей имеют оценки окружающих.

Низкий уровень общего показателя психологического благополучия отмечается у 18% всей выборки или 23-х руководителей. У этих руководителей только два показателя субъективного профессионального благополучия – «позитивные отношения в коллективе» и «автономность в профессиональной деятельности» – находятся в средней зоне, остальные показатели – в зоне низких значений. Другими словами, у этих руководителей складываются удовлетворительные отношения с профессиональным окружением на основе взаимных уступок, однако могут возникать и сложности в межличностных отношениях на работе. Следует отметить, что эти руководители способны самостоятельно регулировать собственное поведение и адекватно оценивать себя в соответствии сличными критериями, однако допускается возможность влияния окружающих на их мнение. У них преобладают переживания бессмысленности своей работы, стагнации в сфере профессионального роста, отсутствие будущих целей и планов профессиональной деятельности, интереса к ней. Эти руководители склонны испытывать чувство неудовлетворенности своим профессионализмом и, в итоге, испытывают трудности в решении управленческих задач.

Анализ отдельных показателей психологического благополучия показал, что чаще всего высокие оценки имеют показатели «автономность в профессиональной деятельности» (24% всех преподавателей), а также «позитивные отношения в коллективе» и «профессиональный рост» – по 23% всех преподавателей. Наиболее редкими являются высокие оценки показателя «профессиональные цели», которые отмечались только у 14% всех преподавателей Другими словами, руководители подразделений вуза ощущают ограничения в постановке своих профессиональных целей. Предположительно, это вызвано тем, что профессиональные цели поступают от вышестоящего руководства, а руководители подразделений организуют и контролируют их выполнение, не испытывая при этом чувства сопричастности (табл. 1).

Рассмотрим данные, полученные с помощью опросника «Метафоры профессиональной деятельности». Эти данные позволяют выявить отношения руководителей структурных подразделений вуза к своей должности (рис.).

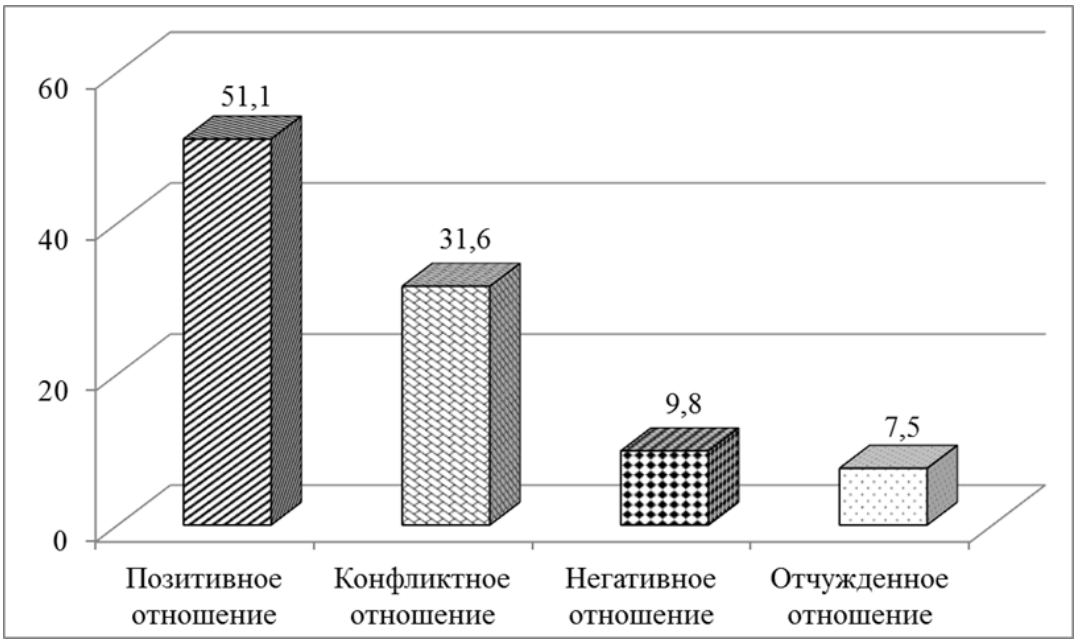


Рис. Распределениеруководителей структурных подразделений вуза в зависимости от характераих отношенияк руководящей должности (в %)
Fig. Distribution of heads of structural units of the university depending on the nature of their attitude to the management position (in %)

Исходя из данных, представленных на рисунке, следует, что позитивно относятся к своей должности чуть более половины руководителей (51,1%). Такое отношение свидетельствует об их положительных эмоциональных переживаниях, связанных с управлением структурными подразделениями вузов. В тоже время, почти треть (31,6%) руководителей проявляют конфликтное, а ещё 17,3% – негативное и отчужденное отношение к своей должности (9,8% и 7,5% соответственно). В этой связи вспомним заключение, сделанное в работе Т.В. Гижуко том, что конфликтность или противоречивость в определенной степени является атрибутом профессии педагога (Гижук, 2016: 162-182). Опираясь на данный вывод, можно предположить, что преподаватель-руководитель структурного подразделения вуза также сталкивается с противоречивыми вариантами решения проблемных профессиональных задач, что, в свою очередь, способно привести к появлению негативных смыслов управленческой деятельности. В последнем случае руководитель начинает ощущать бессмысленность своей работы, что проявляется в его негативном, либо отчужденном отношения к своей должности.

Перейдем к рассмотрению данных о профессиональном самоотношении руководителей структурных подразделений вуза, полученных с помощью опросника ПСЛ (табл. 2).

Таблица 2

Распределение руководителей структурных подразделений вуза в зависимости от уровня показателей профессионального самоотношения(в %)

Table 2

Distribution of heads of structural units of the university depending on the level of indicators of professional self-attitude (in %)

Показатели профессионального самоотношения	Уровень показателей		
	Высокий	Средний	Низкий
Внутренняя конфликтность профессионального самоотношения	1	64	35
Самоуважение в профессии	13	85	2
Самоуверенность в профессии	13	78	9
Самопривязанность в профессии	10	85	5
Самообвинение в профессии	4	66	30
Самоэффективность в профессии	18	78	4
Саморуководство в профессии	18	77	5
Самооценка личностного роста в профессии	29	64	8
Самоуничтожение в профессии	1	67	32
Общий показатель позитивности профессионального самоотношения	*12*	*75*	*13*

По данным табл. 2, высокий уровень общего показателя позитивности профессионального самоотношения продемонстрировали 12% всех руководителей респондентов. Таких руководителей характеризует выраженное чувство собственного достоинства и даже профессионального превосходства при решении текущих рабочих вопросов.

Средний уровень общего показателя позитивности профессионального самоотношения продемонстрировало подавляющее большинство руководителей (72%). Эти руководители положительно воспринимают себя как субъекта профессиональной деятельности, осознают значимость своего «Я» в управлении подразделением. Однако такое осознание может периодически проявляться в виде некого амбивалентного переживания «за» или «против» себя как субъекта управленческой деятельности.

Низкий уровень общего показателя позитивности профессионального самоотношения продемонстрировали 13% всех руководителей, что свидетельствует об их низкой профессиональной оценке себя в должности руководителя. При этом занятие управленческой деятельностью может восприниматься этими руководителями как активность, сдерживающая собственныйличностный рост или даже приводящая к личностной деформации.

Анализ показателей профессионального самоотношения показал, что чаще всего – почти у одной трети всех руководителей (29%) – высокий уровень имеет показатель «самооценка личностного роста». Этот показатель выражает субъективную оценку позитивного влияния выполняемой деятельности на свои личностные качества, прежде всего, свой индивидуальный характер. В данном случае можно говорить о восприятии руководителями структурных подразделений вузов соответствия своего индивидуального характера и объективных требований занимаемой ими должности. Такие руководители показывают способность к самоконтролю, критичности и коррекции своего профессионального поведения.

Важно отметить, что абсолютное либо подавляющее большинство руководителей – от 64 до 85% всей выборки – продемонстрировали средний уровень двух групп показателей профессионального самоотношения. Показатели одной группы – «самоуважение в профессии», «самопривязанность в профессии», «самоэффективность в профессии», «саморуководство в профессии» и отмечавшийся выше показатель «самооценка личностного роста в профессии» – вследствие своего позитивного содержания могут рассматриваться как факторы, предпосылки, условия либо компоненты субъективного профессионального благополучия руководителей. Поэтому показатели первой группы обозначаются как позитивные. Показатели другой группы – «внутренняя конфликтность профессионального самоотношения», «самообвинение в профессии», «самоуничтожение в профессии», «самоуверенность в профессии» – в силу своего негативного содержания могут рассматриватьсякак факторы, предпосылки и условия, препятствующие субъективному профессиональному благополучию руководителей. Поэтому показатели второй группы обозначаются как негативные.Посколькусредний уровень показателей обеих групп отмечается у большинства обследованных руководителей, то существует достаточно высокая вероятность возникновения внутренней конфликтности профессионального самоотношения. Кроме того, не исключается вероятность возникновения конфликтности профессионального самоотношения, когда руководитель будет субъективно чувствовать неуместность и невостребованность в управленческой деятельности тех качеств, которые оцениваются им как достоинства в других сферах жизни. Отметим также, что по полученным данным, в обследованной выборке руководителей структурных подразделений высокий уровень негативных показателей встречается в общей выборке 133 руководителей крайне редко: «внутренняя конфликтность профессионального самоотношения» – у 5 человек, «самообвинение в профессии» – у 1 человека, «самоуничтожение в профессии» – у 1 человека, «самоуверенность в профессии» – у 17человек.

Перейдем к рассмотрению полученных данных, которые, на наш взгляд, позволяет судить об иерархии значимых отношений руководителя в управленческой деятельности: о степени выраженности и соотношении трех видов профессиональной направленности – на себя, на коллектив и на решение профессиональной задачи (табл. 3).

Таблица 3

Распределение руководителей структурных подразделений вуза в зависимости от типа профессиональной направленности (в %)

Table 3

Distribution of heads of structural units of the university depending on the type of professional orientation (in %)

Социально значимый			Промежуточный			Социально нежелательный		
Соотношение видов направленности по степени выраженности								
ДКЯ	КДЯ	ДК – Я	ДЯК	Д – ЯК	ДЯ – К	ЯДК	ЯКД	КЯД
48,8	11,3	2,3	27,8	0,8	1,5	4,4	0,8	2,3
62,4			30,1			7,5		

Примечание: Д – направленность напрофессиональную задачу; К – направленность на коллектив; Я – направленность на себя.

Мы видим, что желаемый тип профессиональной направленности, при котором в наибольшей степени выражены направленность и на задачу, и на коллектив, и который благоприятно отражается как на результативности деятельности, так и на психологическом благополучии личности, продемонстрировали около 2/3 руководителей

структурных подразделений вуза (62,4%). Тем не менее, у остальных 37,6% респондентов выявлен промежуточный и нежелательный тип направленности, где в большей степени проявляется эгоцентрическая ориентация руководителя.

Предлагаемая нами классификация типов направленности и иерархии значимых отношений с точки зрения влияния на эффективность управленческой деятельности согласуется с результатами, описанными в работе Н.В. Гусевой (Гусева, 2018: 18-21). Автор указывает на то, что направленность на задачу и на взаимодействие являются важным предиктором эффективности деятельности руководителей педагогического коллектива (руководителей средней и высшей школы).

Обратимся теперь к результатам проведенного корреляционного анализа, которые непосредственно связаны с проверкой гипотезы о роли отношений руководителей структурных подразделений вуза к своей должности и себе как руководителю, а также их доминирующих профессиональных мотивов в достижении психологического благополучия. Нами была обнаружена двусторонняя значимая связь ($r = 0,313$, при $p<0,01$) между характером отношения к должности управленца в сфере образования и уровнем общего показателя психологического благополучия, а также уровнем его отдельных показателей (профессиональные цели, профессиональный рост, удовлетворенность достижениями собственной компетентностью и отношениями в коллективе). Это позволяет сделать вывод о том, что высокий уровень психологического благополучия и указанных выше показателей, сопровождаются позитивным отношением к руководящей должности и наоборот.

Выявлена также двусторонняя значимая положительная связь ($r= 0,664$, при $p<0,01$) между отношением к себе как руководителюи общим показателемпсихологического благополучия личности. Отсюда следует, что чем выше уровень позитивного профессионального самоотношения, тем выше уровень психологического благополучия руководителя, тем легче ему справляться с профессиональными задачами и взаимодействовать с коллективом.

Перейдем к анализу связей показателей психологического благополучия и вида профессиональной направленности. Важно отметить, что направленность на себя имеет отрицательную связь с уровнем позитивных отношений в коллективе ($r= -0,263$, при $p<0,01$). Другими словами, чем более выражен мотив собственного благополучия, получения признания и престижа, тем меньше условий для положительного психологического климата в коллективе.

Значимым для подтверждения гипотезы является выявленная взаимосвязь направленности на коллектив и такого параметра психологического благополучия как «позитивные отношения в коллективе» ($r= 0,277$, при $p<0,01$). По мнению Д.А. Ендовицкого, руководитель вуза (ректор, декан и др.) – это, прежде всего, профессионал в сфере взаимодействия с людьми, коммуникатор и управленец (Ендовицкий, 2017: 79-88). Руководитель структурного подразделения вуза должен уметь слушать и слышать свой коллектив, поддерживать конструктивные взаимоотношения с коллегами и представлять интересы коллектива за его пределами.

Результаты регрессионного анализа данных позволяют судить о наличии/отсутствии влияния показателей самоотношения, вида профессиональной направленности и характера отношения к профессии (руководящей должности) на общий показатель психологического благополучия. Общий показатель позитивности профессионального самоотношения ($\beta= 0,409$ при $p\leq0,01$) и самообвинение в профессии ($\beta= -0,260$ при $p\leq0,01$), направленность на коллектив ($\beta= 0,258$ при $p\leq0,01$), а также увлечение профессией ($\beta= 0,153$ при $p\leq0,05$) являются предикторами общего показателя психологического благополучия. Это означает, что позитивное переживание своей значимости в роли руководителя, способность находить смысл своей деятельности в процессе управления подразделением, пози-

тивный настрой на атмосферу коллектива, поглощенность и энергичность, направленные на совместную деятельность, повышают уровеньпсихологического благополучия личности руководителя. С другой стороны, если руководители склонны акцентировать внимание на своих недостатках, винить себя за допущенные ошибки, проявлять амбивалентное или конфликтное отношение к руководящей должности и себе как руководителю, то уровень их психологическое благополучие резко снижается.

Выводы.

1. Высокий уровень общего показателя психологического благополучия отмечается у 20% всей выборки или 27 руководителей. Средний уровень общего показателя психологического благополучия отмечается у 62% всей выборки или 96 руководителей. В целом эти руководители чувствуют себя достаточно комфортно в должности руководителя, однако у них могут возникать определенные сложности в профессиональных отношениях. Низкий уровень общего показателя психологического благополучия отмечается у 18% всей выборки или 23-х руководителей. Чаще всего высокие оценки имеют показатели «автономность в профессиональной деятельности» (24% всех руководителей), а также «позитивные отношения в коллективе» и «профессиональный рост» – по 23% всех руководителей структурных подразделений вуза. Наиболее редко встречаются высокие оценки показателя «профессиональные цели», которые продемонстрировали только 14% всех респондентов.

2. Позитивное отношение к своей должности имеют чуть более половины (51,1%) руководителей. Такое отношение свидетельствует об их положительных эмоциональных переживаниях, связанных с управлением структурными подразделениями вузов. Почти треть (31,6%) руководителей проявляют конфликтное, а ещё 17,3% – негативное и отчужденное отношение к своей должности (9,8% и 7,5% соответственно). В последнем случае руководитель начинает ощущать профессиональное выгорание и бессмысленность своей работы.

3. Высокий уровень общего показателя позитивности профессионального самоотношения отмечен у 12% руководителей. Таких руководителей характеризует выраженное чувство собственного достоинства и даже профессионального превосходства при решении текущих рабочих вопросов. Средний уровень продемонстрировали подавляющее большинство руководителей (72%). Эти руководители осознают значимость своего «Я» в управлении подразделением. Однако такое осознание может периодически проявляться в виде некого амбивалентного переживания «за» или «против» себя как субъекта управленческой деятельности. Низкий уровень общего показателя позитивности профессионального самоотношения зафиксирован у 13% руководителей. Управленческая деятельность может восприниматься этими руководителями как активность, сдерживающая собственная личностный рост или даже приводящая к личностной деформации.

4. У 62,4% руководителей установлен социально желаемый тип профессиональной направленности, при котором в наибольшей степени выражены направленность на задачу и на коллектив. У остальных 37,6% руководителей выявлен либо промежуточный (30,1%), либо нежелательный тип направленности (7,5%), которыесвязаны с большей выраженностью эгоцентрической ориентацией профессионала.

5. Обнаружена двусторонняя значимая положительная связь ($r= 0,313$, при $p<0,01$) между характером отношения к должности руководителя в сфере образования и уровнем общего показателя психологического благополучия. Выявлена также двусторонняя значимая положительная связь ($r= 0,664$, при $p<0,01$) между отношением к себе как руководителю и общим показателем психологического благополучия личности руководителя. Другими словами,чем выше уровень

позитивного профессионального самоотношения, тем благополучнее чувствует себя руководитель, тем легче ему справляться с профессиональными задачами и взаимодействовать с коллективом. Значимым для подтверждения гипотезы является выявленная взаимосвязь направленности на коллектив и такого параметра психологического благополучия как «позитивные отношения в коллективе» (r= 0,277, при p<0,01).

6. Результаты регрессионного анализа данных позволяют судить о наличии/отсутствии влияния показателей самоотношения, вида профессиональной направленности и характера отношения к профессии (руководящей должности) на общий показатель психологического благополучия. Общий показатель позитивности профессионального самоотношения (β= 0,409 при p≤0,01) и самообвинение в профессии (β= -0,260 при p≤0,01), направленность на коллектив (β= 0,258 при p≤0,01), а также увлечение профессией (β= 0,153 при p≤0,05) являются предикторами общего показателя психологического благополучия.

Заключение. Подтвердилась гипотеза о том, что существуют особенности психологического благополучия руководителей структурных подразделений вуза в зависимости от отношения к своей руководящей должности, к себе как руководителю, а также характера доминирующих профессиональных мотивов. Позитивное отношение к должности руководителя, к себе как руководителю, а также направленность на коллектив позволяют повысить уровень психологического благополучия руководителей структурных подразделений вуза. Напротив, внутренняя конфликтность отношения к должности руководителя и к себе как руководителю снижают уровень психологического благополучия личности. Однако данные других исследователей свидетельствуют, что психологическое благополучие руководителей может иметь эгоцентрическую направленность: руководители ощущают себя более благополучно при минимизации потенциально проблемных и конфликтных отношений с членами организации. Можно предположить наличие разных типов психологического благополучия руководителей в зависимости от направленности их личности и профессионального самоотношения. Проверка этого предположения должна стать предметом дальнейших исследований.

Список литературы

Абросимов А.Е., Бучек А.А., Фризен М.А. Личностный потенциал лиц, осуществляющих управление в образовательных учреждениях (на примере автономии и самоэффективности) // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2015. №2 (26). С. 26-33.

Березовская Р.А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 45. Ст. 2. URL:http://psystudy.ru (дата обращения: 23.12.2018).

Бессонова Ю.В. О структуре психологического благополучия // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / под. ред. Ю.В. Братчикова. Екатеринбург: Изд-во Урал.гос. пед. ун-та, 2013. С. 30-35.

Борисова Н.С. Субъективное благополучие преподавателей высшей школы / Экономика и общество: перспективы развития/ Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный за выпуск Т.С. Бобкова. Издательство: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, Киров. 2018.С.142-146.

Бородкина Е.В. К вопросу изучения субъективного благополучия в профессионально-педагогической деятельности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2012. № 28. С. 31-34.

Гайдамашко И.В. Психологические аспекты разрешения внутриличностных конфликтов руководителей образовательных организаций // Международный научно-практический журнал Современная психология. 2013. № 2. С. 3-5.

Гижук Т.В. Личностный смысл профессиональной деятельности как фактор формирования субъективной картины карьеры педагога // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных статей. Гродно: ГрГУ им. Я. Купалы.2016. С.162-182.

Гусева Н.В. Направленность на задачу и на взаимодействие как важные составляющие эффективной деятельности руководителя педагогического коллектива // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 18-21.

Ендовицкий Д.А. Влияние личности вузовского лидера на эффективность деятельности университета // Высшее образование в России. 2017. № 11.С. 79 – 88.

Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога: автореф. дис. … канд. психол. наук. Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2012. 24 с.

Карпинский К.В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: монография. Гродно: ГрГУ, 2010. 140 с.

Карпинский К.В., Гижук Т.В Метафоры профессиональной деятельности: новый метод диагностики личностного смысла профессии. Сообщение 2: Сущность и апробация метода // Психологическая диагностика. 2015. №2. С. 25-40.

Лукьянченко Н.В. Взаимосвязь профессионально значимых качеств личности и рабочей мотивации руководителей с их психологическим благополучием //Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 153-168

Минюрова С.А., Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 94-101.

Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / сост.: Ю.В. Братчикова. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 146 с.

Рут Е.И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки: дис. … магистра. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский гос. ун-т, 2016. 172 с.

Селигман М.В. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. 440 с.

Созонтов А.Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. 2006. №4. С. 105-114.

Тараненко В.И. Управление персоналом, корпоративный мониторинг, психодиагностика. Тесты для отбора персонала. Киев: Авалон-Альфа, 2013. 115 с.

Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. №3. С. 95-129.

Bradburn, N. (1969), “The Structure of Psychological well-being” / N. Bradburn. Chicago: AldenePab, 269.

Carver, C. S., Lawrence, J. W., Scheier, M. F. (1996), “A control-process perspective on the origins of affect”, In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.). Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and regulation (pp. 11–52). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Deci, E.L. (1980), “Intrinsic motivation”, New York: Plenum Publishing Co. Japaneso Edition, Tokyo: Seishin Shubo.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985), “Intrinsic motivation and self-determination in human behavior — NY: Plenum Publishing Co, 45.

Diener, E., Suh, E. (2013), “Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators”, Social Indicators Research, 40, (1-2), 189-216.

Diener, Ed., Lucas, R.E. (2000), “Subjective well-being”. The science of happiness and a proposal for a national index”, American psychologist, 55 (1), 34-43.

Positive education: Positive psychology and classroom interventions / M.E.P. Seligman, R.M., Ernst, J., Gillham et al. (2009), Oxford Review of Education, 35, 293-311.

Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions / M.E.P. Seligman, T.A., Steen, N., Park, C., Peterson (2005), American Psychologist, 60 (5), 410-421.

Ruch, W. (2010), “Values in action inventory of strengths” (VIA-IS) adaptation and validation of the german version and the development of a peer-rating form / W. Ruch, R.T. Proyer, C. Harzer et al, Journal of Individual Differences, 31 (3), 138-149.

Ryff, C.D. (1995), “Psychological well-being in adult life”, Current Directions in Psychological Science, 4, 99–104.

Ryff, C.D., Keyes, C. L. (1995) “The structure of psychological well-being revisited”, Journal of Personality and Social Psychology, 69, 719–727.

Ryff, C.D. (1998), “The contours of positive human health”, Psychological Inquiry, 9, 1-28.

Warr, P. (1990), “The measurement of well-being and other aspects of mental health”, Journal of Occupational Psychology, 63, 193–210.

References

Abrosimov, A.E., Buchek, A.A. and Frizen, M.A. (2015), "Personal potential of managers in educational institutions (on the example of autonomy and self-efficacy)", *Vestnik KRAUNC. Humanitarian sciences*, 2 (26), 26-33. (In Russian).

Berezovskaya, R.A. (2016) "Professional well-being: problems and prospects of psychological research", *Psychological studies*, 9 (45), Art. 2. URL: http://psystudy.ru (Accessed 23 December 2018). (In Russian).

Bessonova, Yu.V. (2013), *On the structure of psychological well-being* [Psychological well-being of the individual in the modern educational space: Coll. of articles], 30-35, Yekaterinburg, Russia

Borisova, N.S. (2018), "Subjective well-being of higher school teachers", *Economy and society: development prospects, Collection of materials of the II All-Russian Scientific Practical Conference, ed. by T.S. Bobkova*, Kirov,Russia, 142-146. (In Russian).

Borodkina, E.V. (2012), "To the question of the study of subjective well-being in the professional-pedagogical activity", *Psychology and Pedagogy: methods and problems of practical application*, 28, 31-34. (In Russian).

Gaidamashko, I.V. (2013) "Psychological aspects of resolving intrapersonal conflicts of managers of educational organizations", *International Scientific Practical Journal Modern Psychology*, 2, 3-5. (In Russian).

Gizhuk, T.V. (2016), *The personal meaning of professional activity as a factor in the formation of a subjective picture of a teacher's career* [Current problems of the personality psychology: a collection of scientific articles], Grodno, Belorussia, 162-182. (In Belorussian).

Guseva, N.V. (2013), "Focus on the task and on interaction as important components of the effective activity of the head of the pedagogical team", *Current issues of modern psychology: materials of the II Intern. scientific conf*., 18-21. Chelyabinsk, Russia. (In Russian).

Endovitskii, D.A. (2017), "The influence of the personality of the university leader on the effectiveness of the university", *Higher education in Russia*, 11, 79-88. (In Russian).

Zausenko, I.V. (2012), Personality determinants of psychological well-being of the teacher, Abstract of Ph.D. dissertation, Ural. State. ped. Univ., Ekaterinburg Russia. (In Russian).

Karpinskiy, K.V. (2010), Professional self-attitude of a person and the method of his/ her psychological diagnosis, Grodno State University, Grodno, Belorussia. (In Belorussian).

Karpinskiy, K.V., Gizhuk, T.V. (2015), "Metaphors of professional activity: a new method for diagnosing the personal meaning of a profession. Communication 2: Essence and Approbation of the Method", *Psychological Diagnostics*, 2, 25-40. (In Russian).

Luk'yanchenko, N.V. (2016), "The relationship of professionally significant personal qualities and working motivation of managers with their psychological well-being", *Siberian Psychological Journal*, 62, 153-168. (In Russian).

Minyurova, S.A., Zausenko, I.V. (2013) "Personal determinants of psychological well-being of the teacher", *Pedagogical education in Russia*, 1, 94- 101. (In Russian).

Psychological well-being of the individual in the modern educational space: Coll. of articles (2013), comp. byYu.V. Bratchikov, Ural. StatePed. Univ., Yekaterinburg, Russia. (In Russian).

Rut, E.I. (2016) Professional well-being of employees of commercial organizations: criteria and methods of assessment: dis. ... master, St. Petersburg State. Univ., St. Petersburg, Russia. (In Russian).

Seligman, M.V. (2012), The path to prosperity. New understanding of happiness and well-being, Mann, Ivanov and Ferber, Moscow, Russia. (In Russian).

Sozontov, A.E. (2006), "Hedonistic and eudaemonisticapproaches to the problem of psychological well-being", *Questions of psychology*, 4, 105-114. (In Russian).

Taranenko, V.I. (2013), Human resource management, corporate monitoring, psychodiagnostics. Tests for personnel selection, Avalon-Alpha, Kiev, Ukraine. (In Ukraine).

Shevelenkova, T.D., Fesenko, P.P. (2005), "Psychological well-being of the individual (review of the basic concepts and research methods)", *Psychological diagnosis*, 3, 95-129. (In Russian).

Bradburn, N. (1969), "The Structure of Psychological well-being" / N. Bradburn. Chicago: Aldene Pab, 269. (In USA)

Carver, C. S., Lawrence, J. W., Scheier, M. F. (1996), "A control-process perspective on the origins of affect", In L. L. Martin & A. Tesser (Eds.). Striving and feeling: Interactions among goals, affect, and regulation (pp. 11–52). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Deci, E.L. (1980), "Intrinsic motivation", New York: Plenum Publishing Co. Japaneso Edition, Tokyo: Seishin Shubo. (In Japan).

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985), "Intrinsic motivation and self-determination in human behavior – NY: Plenum Publishing Co, 45.

Diener, E., Suh, E. (2013), "Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators", Social Indicators Research, 40, (1-2), 189-216.

Diener, Ed., Lucas, R.E. (2000), "Subjective well-being". The science of happiness and a proposal for a national index", American psychologist, 55 (1), 34-43.

Positive education: Positive psychology and classroom interventions / M.E.P. Seligman, R.M., Ernst, J., Gillham et al. (2009), Oxford Review of Education, 35, 293-311.

Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions / M.E.P. Seligman, T.A., Steen, N., Park, C., Peterson (2005), American Psychologist, 60 (5), 410-421.

Ruch, W. (2010),"Values in action inventory of strengths" (VIA-IS) adaptation and validation of the german version and the development of a peer-rating form / W. Ruch, R.T. Proyer, C. Harzer et al, Journal of Individual Differences, 31 (3), 138-149.

Ryff, C.D. (1995), "Psychological well-being in adult life", Current Directions in Psychological Science, 4, 99–104.

Ryff, C.D., Keyes, C. L. (1995) "The structure of psychological well-being revisited", Journal of Personality and Social Psychology, 69, 719–727.

Ryff, C.D. (1998), "The contours of positive human health", Psychological Inquiry, 9, 1-28.

Warr, P. (1990), "The measurement of well-being and other aspects of mental health", Journal of Occupational Psychology, 63, 193–210.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Герасимова Александра Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и социальной психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Обознов Александр Александрович, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Институт психологии российской академии наук.

About the authors:
Alexandra S. Gerasimova, Head of the Department of Age and Social Psychology, Ph.D., Associate Professor, Belgorod State National Research University.
Alexander A. Oboznov, Doctor of Psychology, Professor Chief Researcher at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.

УДК 159.9.072 **DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-7**

Иксанова Г.Н. | **Трудности в общении подростков – виртуальный аспект**

Самарский государственный социально-педагогический университет,
ул. М. Горького, д. 65/67, 443099, Россия
mgn_2@mail.ru
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7107-036X

Статья поступила 07 декабря 2018 г.; Принята 04 марта 2019 г.; Опубликована 31 марта 2019 г.

Аннотация. Современные исследования затрудненного общения у детей и взрослых затрагивают несколько аспектов деятельности, в частности, актуальные форы коммуникативного взаимодействия посредством интернет-коммуникаций. Подростковая аудитория, с учетом все более расширяемого информационного пространства, часто выбирает виртуальную форму общения. В данной статье описываются результаты исследования затрудненного общения подростков. В этом контексте актуальным является изучение виртуального аспекта в возникновении и преодолении коммуникативных трудностей. Целью исследования является определение содержательных характеристик факторов родительских и Интернет-коммуникаций в их взаимосвязи с индивидуальными особенностями подростков с трудностями в общении. Диагностический инструментарий исследования: авторская анкета, включающая в себя 14 вопросов по изучению преимущественно виртуального аспекта общения подростков; опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис); комплексная психологическая диагностика общения (КПДО) (Г.В. Акопов, Т.В. Семенова). По результатам диагностики проводился качественно-количественный анализ полученных данных. В ходе исследования определены содержательные характеристики факторов затрудненного общения: общение посредством Интернет-коммуникаций, родительское влияние во взаимосвязи с индивидуальными особенностями подростков. Выяснилось, что доля активности подростков в Интернете выше, чем в реальном общении. Трудности в реальном общении испытывают − 15,87% опрошенных подростков; в виртуальном − 9,83%. Анализ детско-родительских взаимоотношений показал наличие проблем в семейном воспитании в нескольких полюсах: гиперопеке, попустительском (бессистемно-хаотичном) и даже жестоком обращении с детьми. Таким образом, необходима организация новых форм работы с детьми и подростками в средней школе, осуществление психологического сопровождения подростка и родителей.

Ключевые слова: затрудненное общение; подростки; психолого-педагогическая помощь, Интернет-коммуникации; родитель; реальное общение; виртуальное общение.

Информация для цитирования: Иксанова Г.Н. Трудности в общении подростков – виртуальный аспект // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 1. С. 86-93. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-7

G.N. Iksanova | **Difficulties in communication of teenagers – the virtual aspect**

Samara State Socio-Pedagogical University,
65/67 M. Gorky Str., 443099, Russia
mgn_2@mail.ru
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7107-036X

Received on December 07, 2018; Accepted on March 04 2019;
Published on March 31, 2019

Abstract. Today, various studies of difficulties in communication of children and adults affect several aspects of their activity. Particular attention is paid to the topical forms of interaction through Internet communications. In this regard, the teenage audience, taking into account the increasingly expanding information space, increasingly chooses a virtual form of communication. This article describes the results of a study of difficult communication among adolescents. In this context, it is important to study the virtual aspect in the emergence and overcoming of communication difficulties. The aim of the study is to determine the content characteristics of parental and Internet communication in their relationship with individual characteristics of adolescents with difficulties in communication. Diagnostic means of the study include: an author's questionnaire with 14 questions for the study of mostly the virtual aspect of communication of adolescents; a questionnaire "The Analysis of family relationships" (ASV) by E.G. Eidemiller, V.V., Justickis; complex psychological diagnostics of communication (KPD) by Akopov G.V., Semenova T.V. The qualitative and quantitative analysis of the data was carried out according to the diagnostics results. The study has revealed the content characteristics of the factors of difficult communication: communication through Internet communications, parental influence in relation to the individual characteristics of the teenager. It was found out that the part of teenagers' activity on the Internet is higher than in real communication. If we analyze the answers of teenagers to the questions about the difficulties in communication (real and virtual), we will get the following average values: in real communication, "it is very difficult to communicate and make new friends" – 15.87%; in virtual – 9.83%. The analysis of parent-child relationships has shown the problems in family education in several directions: hyperguardianship, permissive (haphazard, chaotic), and even brutal treatment of children. Thus, it can be concluded that it is necessary to organize new forms of work with children and adolescents in the secondary school, the implementation of psychological support for adolescents and parents.

Keywords: difficult communication; adolescents; psychological and pedagogical assistance, Internet communication; parent
Information for citation: G.N. Iksanova (2019), “Difficulties in communication of teenagers – the virtual aspect”, Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 5 (1), 86-93, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-7

Введение. Основные подходы изучения феномена общения в рамках педагогической психологии определяются потребностью человека в общении, являющегося фактором успешного развития и социализации формирующейся личности ребенка и подростка. Однако, качество детского общения неравномерно (Самохвалова,

2011: 31-42). Современное общество, находящееся в ситуации кризиса, накладывает отпечаток на все сферы общественных отношений, в том числе, на коммуникативное взаимодействие детей и родителей, детей и взрослых, детей и сверстников и другие формы взаимоотношений. Общение зачастую сопровождается различными коммуникативными трудностями, испытываемыми детьми (Самохвалова, 2011: 8-31). В условиях перехода общества в эпоху цифровых технологий человек меньше внимания уделяет непосредственному взаимодействию с окружающими, в том числе с близкими людьми. Исследователи отмечают отсутствие или ограничение вербального контакта, снижение коммуникативной активности, напряженности в общении (Куницына, 2001: 3).

В изменившихся условиях расширения информационного пространства, организация психолого-педагогического сопровождения подростков с затрудненным общением в средней школе требует комплексного подхода к разрешению проблемы, актуальность которой подтверждается результатами эмпирического исследования.

Основная часть. Оптимальная модель незатрудненного общения предполагает отсутствие каких-либо трений, напряженностей, барьеров, и содержит в себе определенный перечень требований к личности, включающих в себя наличие коммуникативных навыков и умений (Лабунская, 2008: 104-109).

Качество общения подростка с взрослыми и сверстниками зависит от многих факторов, условно подразделяемыми нами на внешние и внутренние. Существующие детско-родительские отношения в семье и взаимоотношения в классе со сверстниками и учителями, это – внешние факторы влияния на возникновение трудностей общения подростка. Мы предполагаем, что преодоление затрудненного общения, в условиях организации психолого-педагогического сопровождения, наиболее эффективно будет происходить в случае учета данного фактора. Усиление деструктивной модели коммуникативного поведения, детерминированного внутренними переживаниями неудач общения подростка, потеря интереса к реальному общению связывается с индивидуальными особенностями субъекта, зависят от силы влияния и степени выраженности отрицательных факторов, ухудшающих качество общения (Самохвалова, 2012:157-160).

Результат общения у человека, как субъекта затрудненного общения, более чем неконструктивен, это – разрушение, психологическое обезличивание партнера общения. Спектр отрицательных последствий зависит от степени преобразовательной активности субъекта затрудненного общения и выражается в невозможности установления контакта, удовлетворения базовых социальных потребностей, что в свою очередь, деформирует внутренний мир личности (Лабунская, 2011: 394-395; Фромм,1991; Хорни, 1993).

Интернет-коммуникации (гаджеты, компьютеры и др.), в действительности, увеличивают количество коммуникативных партнеров. Обзор литературы показал, что отмечаются как положительные, так и отрицательные стороны общения, опосредованного Интернетом. В зарубежных исследованиях, учеными говорится о позитивном влиянии интернет-коммуникаций в самораскрытии, самореализации личности человека, благодаря анонимности, отсутствию прямого зрительного контакта (Jiang, Bazarova, Hancock 2011: 58-77). Это тот же опыт, получаемый в киберпространстве, способствующий самоактуализации личности человека (Suler, 1996: 359-362.). К отрицательным факторам влияния общения посредством Интернет-коммуникаций, как отечественные, так и зарубежные исследователи относят возникновение интернет-аддикции (Солдатова, Зотова, Чекалина, Гостимская, 2011: 87-105; Suler, 2004:359-362). Подмена реального общения виртуальным, происходит на фоне внутреннего дискомфорта и напряженности взаимоотношений с окружающими.

Кроме практичного использования Интернета подростки играют в онлайн-игры. Исследования зарубежных психоло-

гов многопользовательских онлайн-игр на примере показали, что участники испытывают чувство общности, социальной поддержки и социальной идентичности. В игре они получали большую эмоциальную поддержку и даже заботу (Longman, Connor, Obst, 2015: 459-473. Другой зарубежный исследователь говорит о мотивах участия в онлайн и оффлайн-играх, как о способе снятия стресса, «отрицательных настроениях, депрессии и т.д. (Caplan S., 2009:1312-1319).

Методология и методы исследования. Экспериментальные исследования проводились при участии специалистов психолого-медико-педагогической комиссии г. Сибай Республики Башкортостан. В качестве испытуемых исследования выступили 368 подростков 11-15 лет из четырех общеобразовательных школ г. Сибай Республики Башкортостан 29 родителей и 30 учащихся 17 лет.

В качестве методов эмпирического исследования использовались: комплексная психологическая диагностика общения (КПДО) (авторы Акопов Г.В., Семенова Т.В.); для изучения круга знакомых, отношений в реальном и виртуальном общении использовалась авторская анкета, включающая в себя 14 вопросов; для измерения детско-родительских отношений использовался опросник «Анализ семейных взаимоотношений» АСВ Эйдемиллер Э.Г.

Результаты эмпирического исследования. В исследовании приняла участие неоднородная группа школьников, так как в 1-ой школе обучаются дети совместно с детьми ОВЗ (ограниченными возможностями здоровья), вторая школа отличается физико-математическим уклоном, третья школа – гуманитарный лицей и четвертая школа находится в пригороде, в которой совместно обучаются городские и сельские школьники.

Анализ 368 анкет респондентов показал: среди учащихся 5-7 классов вышеуказанных школ лишь 8,15% подростков (30 человек) не имеют собственной страницы в социальной сети и не пользуются Интернетом в целом. Подросток, лишенный возможности использовать Интернет и интернет-общение, чувствует дискомфорт в кругу своих сверстников (одноклассников, товарищей по спортивной секции, клубу, кружку по интересам и др.), испытывает внутреннее напряжение, так как лишен возможности обсуждать актуальные для сверстников проблемы в реальном общении. Большая часть подростков общается посредством социальной сети «В контакте»: в 1-ой школе – 97,67 %; 2-ой школе – 95,67 %; 3-ей школе – 98,38%; 4-ой школе – 75,34%. При этом количество друзей в социальной сети (среднее значение) составляет: 1-ая школа – 41%; 2-ая школа – 60,9%; 3-ья школа – 45,8 %; 4-ая школа – 38,62% друзей. Количество близких друзей (среднее): 1-ая школа – 4,82%; 2-ая школа – 5,87 %; 3-ья школа – 6,91%; 4-ая школа – 3,92%. Количество друзей в социальной сети незнакомых лично (среднее): 1-ая школа – 14,16%; 2-ая школа – 46,65%; 3-ья школа – 19,17%; 4-ая школа – 22,83%. Как видим, подростки активны в социальных сетях, причем виртуальный круг общения значительно шире реального. Результаты каждого исследования показали, что у каждого из испытуемых имеется не менее 140 друзей, причем более 25% виртуальных друзей респондент лично не знает, в то время, как близких друзей из общего количества − чуть более 5%.

Подростки используют Интернет достаточно практично, как источник информации и способ общения с другими людьми. На вопрос «Чем ты чаще всего занимаешься онлайн?» были получены следующие ответы: переписываюсь с друзьями – 65,25%; слушаю музыку – 64,91%; смотрю видео – 56,85%; читаю новости – 46,19%. Среди прочих был также ответ – «играю в игры». Это явилось основным занятием детей, выбирающих вариант «другой ответ»: в 1-ой школе – 16,27%; во 2-ой школе – 27,67 %; в 3-ей школа – 24,19%; в 4-ой школе – 33,92%. Игра как проведение досуга в сети, как развлечение у современных подростков отнимает большое количество времени и сил.

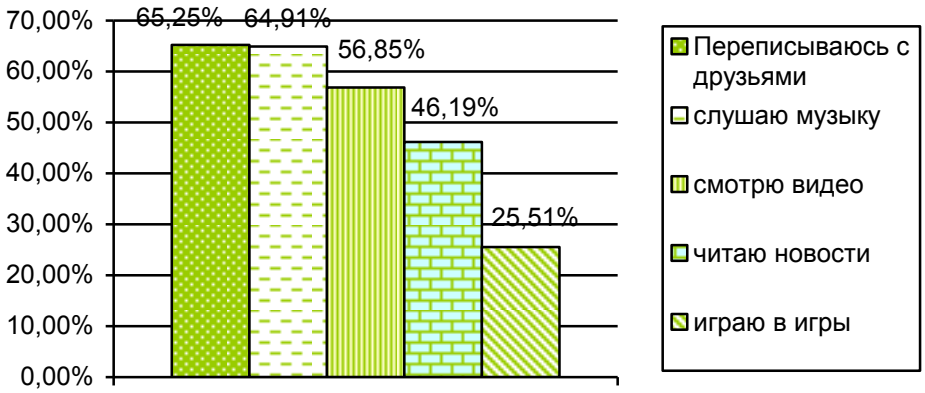


Рис. Ответы подростков на вопрос: «Что ты делаешь онлайн?»
Fig. Teenagers' answers to the question: «What do you do online?»

На вопрос о предпочтении виртуального общения реальному, ответы разделились: в 1-ой школе – 17,44%; во 2-ой школе – 34,31 %; в 3-ей школе – 35,48%; в 4-ой школе – 12,32%.

В то же время на вопрос: «Чувствую ли я себя подавленно, когда провожу в сети меньше времени, чем обычно?» подростки ответили следующим образом: в 1-ой школе – 30,64%; во 2-ой школе – 24,09 %; в 3-ей школе – 12,79%; в 4-ой школе – 26,02%. Обратим внимание на результаты первой и четвертой школы: предпочтения виртуального общения у них самые низкие (результаты 17,44% и 12, 32 соответственно), а в случае подавленности без виртуального общения результат у них выше, чем у второй и третьей школ (30,64% и 26,02%).

Анализ контрольного среза, проведенного в 2017 году, на общей выборке показал, что качество общения к концу подросткового возраста (17 лет) изменилось. Улучшилось взаимодействие со сверстниками. Реальное общение предпочтительнее (97%), чем виртуальное (3%). В то же время у подростков расширилось виртуальное пространство посредством увеличения интернет-коммуникаций в программах и мобильных приложениях Instagram, Twitter, WhatsApp. Подростки указали на трудности общения со взрослыми, причем отметили как затрудненное общение – общение с педагогами (87,12 % детей). В беседах дети указывали на предстоящие экзамены как фактор изменения коммуникативных отношений с педагогами, связанные с уровнем ожидаемого результата. По нашему мнению, данное направление изучения трудностей в общении у подростков заслуживает отдельного исследования.

Фактор родительского влияния на возникновение и преодоление коммуникативных трудностей в общении, рассматривался нами как средовой, внешний фактор. Было проведено тестирование родителей (опросник «Анализ семейных взаимоотношений» АСВ Эйдемиллер Э.Г.), направленное на изучение детско-родительских отношений в семье (используемое для родителей детей 11-21 года). Выборку составили 30 человек, в ходе эксперимента 1 родитель отказался от участия в тестировании. В итоге, обследование прошли 29 взрослых. Большую часть из них составили матери, нежели отцы: 22 человека и 7 человек, соответственно. Можно говорить о том, что значительное число респондентов – 21 человек (83,10%) правильно учитывают потребности ребенка и стремятся в достаточной мере их удовлетворить. Интерпретация данных показала, что 6,9% (5 чел.) и 6,89% (3 чел.) испытуемым характерна гиперопека. Адекватность в требованиях к ребенку проявляют 62,06% родителей (18 чел.).

Наполовину разделились респонденты по типу применяющих и не применяющих

наказание к подростку (37,93% и 37,93%). Тревожным сигналом для специалиста явилось обнаружение в некоторых семьях (24,13% – 7 чел.) приверженности к строгим наказаниям («жестокое обращение»). В то же время 6,88% (2 чел.) показали, что в их семьях детям никаких требований и обязанностей не предъявляют («все можно»). Для одного респондента характерно хаотичное бессистемное воспитание («по настроению»). Изучение родительских отношений к подростку в семье в основной выборке показали вполне адекватный результат − 83,10% родителей, учитывающих потребности ребенка и стремящихся в достаточной мере их удовлетворить. Однако, обозначились и проблемные семьи, в которых детско-родительские отношения построены не лучшим образом.

В рамках исследования предполагалось выявить уровень благоприятных или неадекватных условий, способствующих или нет удовлетворенности в общении подростков в семье. Методом ранговой корреляции Спирмена были исследована корреляционная связь между показателями общительности ребенка и непоследовательности в семейном воспитании.

$$Rs = 1 - \frac{6 \times 1908}{29(29^2-1)} = 1 - \frac{11448}{24360} = 1 - 0{,}46 = 0{,}53$$

n = 29

p 0,05 = 0,37

p 0,01 = 0,48

Rs = 0,53

Предположение о корреляционной связи между показателями общительности ребенка и непоследовательности в семейном воспитании подтверждается.

Подростки, как активные пользователи, используют интернет, как в целях получения знаний, необходимой информации, организации досуга, так и для решения проблем, в частности, связанных с трудностями в общении. В случае, когда подростки проводят за компьютером меньшее количество времени, чем им требуется, у них отмечается снижение настроения, возникновение чувства подавленности. Виртуальное общение для подростков, испытывающих трудности в реальном общении становится более предпочтительным, чем реальное. Интернет-коммуникации (компьютер, гаджет и др.) для подростков, в некоторых случаях и интернет-общение приобретает сверхзначимость в силу разных причин. Это могут быть трудности в общении с сверстниками, ситуации эмоциональной напряженности, замкнутости, застенчивости, в случаях заниженной самооценки, обостренного чувства «Я» и других особенностей. Подростковый возраст, являясь переходным, кризисным периодом, зачастую может сопровождаться такими проявлениями и выражаться в затрудненном общении. Степень осведомленности о причинах затрудненного общения поможет смягчить их проявления и свести к минимуму их негативное воздействие на формирующуюся личность подростка.

Заключение. Выявление содержательных характеристик факторов затрудненного общения, в том числе опосредованного Интернет-коммуникациями, рассматривается нами в триаде: Подросток – Интернет – коммуникации − Родитель. Изучение виртуального аспекта затрудненного общения позволило раскрыть содержательную характеристику фактора влияния Интернет-коммуникаций. Анализ результатов показал, что подростки чувствуют себя увереннее в виртуальном общении, чем в реальном. Однако трудности в общении наблюдаются и в том, и в другом случае. Подростки осознают свои коммуникативные трудности, так же как осознают ценность живого, реального общения и открыто говорят о проблемах и коммуникативных трудностях.

Виртуальный аспект в изучении содержательных характеристик факторов затрудненного общения подростков многогранен и зависит от конкретных целей и задач, которые ставит перед собой исследователь. Выявленные характеристики факторов затрудненного общения подростков позволили объяснить некоторые факторы возникновения коммуникативных трудностей и наметить способы воздействия на них с це-

лью оптимизации общения и развития коммуникативных навыков ребят.

Дальнейшее исследование затрудненного общения подростков, опосредованного интернет-коммуникациями, позволит расширить знания в области столь сложного психологического феномена, как общение детей и подростков.

Список литературы

Акопов Г.В., Семенова Т.В. Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО): методическая разработка для бакалавриата и магистратуры направлений подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Психология». Самара: ООО «Порто-принт», 2016. 32с.

Индивидуальное сопровождение детей с проблемами в развитии в дошкольных образовательных учреждениях / Иксанова Г.Н. // В сборнике: Современные проблемы специальной педагогики и психологии: сборник статей ученых, практических работников и студентов по вопросам обучения и воспитания лиц с ОВЗ. БИРО, 2009. С.74-79.

Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001. 544 с.

Лабунская В.А. психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция. / В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая, Е.Д. Бреус. М.: Академия, 2001, 286 с.

Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование детей и взрослых в интернете / Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С. / Под ред. Г.В. Солдатовой. Фонд развития Интернет. М., 2011. 176с.

Психология общения. Энциклопедический словарь /Под ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-центр, 2011. 2280 с.

Психология современного подростка /под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Педагогика, 1987. 240 с.

Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: Учебно-методическое пособие / А.Г. Самохвалова. – СПб.: Речь, 2011. 432 с.

Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи – 4-е издание, переработанное и дополненное. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 672 с.

Hobfol, E. (2002), Social and Psychological Resources and Adaptation2002, Vol. 6, № 4, 307-324

Caplan S., Williams D., Yee N. (2009), Problematik Internet use and psychococial wellbeing among MMO players // Computers in Human Behavior.-2009.-№25 (6).-1312-`1319.

Jiang, C.L., Bazarova, N.N., Hancock, J.T. (2011), “The disclosure-intimacy link in computer-mediated communication: An attributional extension of the hyperpersonal model”, Human Communication Research, 37, 58-77.

O'Connor, Erin L., Longman, Huon, White, Katherine M., Obst, Patricia L. (2015), “Sense of community, social identity and social support among players of massively multiplayer online games (MMOGs): A qualitative analysis”, Journal of Community and Applied Social Psychology, 25(6), p. 459-473.

Suler, J, (1999), “Computer and Cuberspache Addikction” (orig.pub. 1996), (Aug 96, Revised Aug 98, March 99 (v1.8)) available at: http://cyberpsy.ru/articles/suler-cyberaddiction/ (Accessed 15 January 2019).)

Suler, John. (1999). "To get what you need: Healthy and pathological use. Cyberpsychology and Behavior” available at: https://www.researchgate.net/publication/248107869_To_get_what_you_need_Healthy_and_pathological_use/ (Accessed 20 January 2019).

References

Akopov, G.V. and Semenova, T.V. (2016), Kompleksnaya psikhologicheskaya diagnostika obshcheniya (KPDO): metodicheskaya razrabotka dlya bakalavriata i magistratury napravlenii podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie», «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie», «Psikhologiya» [Complex psychological diagnostics of communication (KPD): methodological development for bachelor's and master's courses of training "Pedagogical education", "Psychological and pedagogical education", "Psychology"], Samara, Russia. (In Russian).

Bodalev, A.A. Psikhologiya obshcheniya. Entsiklopedicheskii slovar' (2011) [Communication psychology. Encyclopedic dictionary]. Kogito-Tsentr, Moscow, Russia. (In Russian).

Iksanova, G.N. (2009), “Individual'noe sopravozhdenie detei s problemami v razvitii v doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah”. V sbornike: Sovremennye problemy spetsial'noi peda-

gogiki i psikhologii: sbornik statei uchenyh, prakticheskih rabotnikov i studentov po voprosam obucheniya i vospitaniya lits s OVZ [Individual support of children with developmental problems in preschool educational institutions] BIRO, 74-79. (In Russian).

Kunitsyna, V.N., Kazarinova, N.V. and Pogolsha, V.M. (2001), *Mezhlichnostnoe obshchenie*, [Interpersonal communication], St-Peterburg, Russia. (In Russian).

Labunskaya, V.A., Mendzheritskaya, J.A. and Breus, E.D. (2001), *Psikhologiya zatrudnennogo obshcheniya: Teoriya. Metody. Diagnostika. Korrektsiya* [Psychology of difficulty of communication: Theory. Methods. Diagnostics. Correction] Academy, Moscow, Russia. (In Russian).

Psikhologiya sovremennogo podrostka (1987), [Psychology of the modern teenager] in Feldstein D. I. (ed.), Pedagogy, Moscow, Russia. (In Russian).

Samokhvalova, A.G. (2011), *Kommunikativnye trudnosti rebenka: problemy, diagnostika, korrekciya*, [Communicative difficulties of the child: problems, diagnostics, correction], St-Peterburg, Russia. (In Russian).

Soldatova, G.V., Zotova, E.Yu., Chekalina, A.I. and Gostischa, O.S. Poimannye odnoi set'yu: sotsial'no-psikhologicheskoe issledovanie detei i vzroslyh v internete (2011) [*Caught with the same net: a socio-psychological study of children and adults*] The Foundation for Internet development, Moscow, Russia. (In Russian).

Edemiller, E.H. and Yustickis V. (2008), Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i [Psychology and psychotherapy of the family] St-Peterburg, Russia. (In Russian).

Hobfol, E. (2002), Social and Psychological Resources and Adaptation. 6 (4), 307-324

Caplan, S., Williams, D. and Yee, N. (2009), Problematik Internet use and psychococial wellbeing among MMO players. Computers in Human Behavior. 25 (6). 1312-1319.

Jiang, C. L., Bazarova, N.N., and Hancock, J.T. (2011), Disclosure-proximity communication in computer-mediated communication: an attributive extension of the hyperpersonal model. Human Communication Research, 37, 58-77.

O'Connor, Erin L., Longman, Huon, White, Katherine M., Obst, Patricia L. (2015), "Sense of community, social identity and social support among players of massively multiplayer online games (MMOGs): A qualitative analysis", Journal of Community and Applied Social Psychology, 25(6), 459-473.

Suler, J, (1999), "Computer and Cuberspache Addikction" (orig.pub. 1996), (Aug 96, Revised Aug 98, March 99 (v1.8)) available at: http://cyberpsy.ru/articles/suler-cyberaddiction/ (Accessed 15 January 2019).)

Suler, John. (1999). "To get what you need: Healthy and pathological use. Cyberpsychology and Behavior" available at: https://www.researchgate.net/publication/248107869_To_get_what_you_need_Healthy_and_pathological_use/ (Accessed 20 January 2019).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:
Иксанова Гульнур Насибулловна, аспирант, Самарский государственный социально-педагогический университет.

About the author:
Gulnur N. Iksanova, Post-graduate Student, Samara State Social and Pedagogical University.

УДК 159.92 **DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-8**

Чернецкая Н.И.[1]
Шумовская О.А.[2]
Овчинникова М.В.[3]
Петерсон О.Д.[4]
Нижегородцева Е.А.[5]

Профессиональные мотивы и отношение к медицинской деятельности студентов специальности «Акушерское дело»

[1)] Иркутский государственный университет, ул. Карла Маркса, 1, г. Иркутск, 664003, Россия,
cherna@yandex.ru

[2)] Иркутская городская клиническая больница №1, ул. Волжская, 1, г. Иркутск, 664046, Россия,
shumovs22@yandex.ru

[3)] Акушерский колледж, ул. Учительская, д. 9, корп. 3, г. Санкт-Петербург, 195269, Россия,
farben80@mail.ru

[4)] Акушерский колледж, ул. Учительская, д. 9, корп. 3, г. Санкт-Петербург, 195269, Россия,
peterson@akush.spb.ru

[5)] Иркутский базовый медицинский колледж, ул. Сергеева, 3, г. Иркутск, 664003, Россия,
doctor_119@mail.ru

Статья поступила 17 января 2019 г.; Принята 04 марта 2019 г.; Опубликована 31 марта 2019 г.

Аннотация. Современные тенденции акушерства предъявляют особые требования к психологической подготовке специалистов данного направления. При этом ряд исследователей отмечает недостаточную сформированность профессиональных ценностей и мотивов студентов-медиков, что оказывает негативное влияние на уровень психологической готовности к профессиональной деятельности. Целью нашего исследования явилось изучение профессиональных мотивов и отношения к медицинской деятельности студентов специальности «Акушерское дело». В качестве методов исследования использовался тест «Мотивация выбора медицинской профессии» (Хеннинг в модификации А.П. Васильковой), «Цветовой тест отношений» (Е.Ф. Бажин, А.М. Эткинд).В результате проведенного исследования среди студентов направления подготовки «Акушерское дело» отмечается доминирование личностно значимых профессиональных мотивов над общественно значимыми мотивами. Ведущим профессиональным мотивом будущих акушеров(к) является такой мотив как «возможность заботиться о здоровье близких». Важно отметить, что более позитивное отношение к

профессиональной деятельности характерно для студентов с доминированием общественно значимых мотивов, чем для студентов, имеющих личностно значимые мотивы.Учащиеся с доминированием личностно значимых мотивов чаще демонстрируют негативное отношениек послеродовому периоду как направлению профессиональной деятельности, к пациенту, к оказанию психологической поддержки в ходе акушерской деятельности в отличие от студентов с общественно значимыми мотивами. Таким образом, развитие общественно значимой профессиональной мотивации будущих акушеров является важным направлением профессиональной подготовки.Кроме того, в целях совершенствования эмоциональной готовности к профессиональной деятельности необходима дополнительная психологическая подготовка студентов к работе в таких направлениях как помощь женщине в родах и послеродовом периоде, что является наиболее проблемными сферами в представлениях будущих акушеров(к).

Ключевые слова: профессиональные мотивы; отношение к профессиональной деятельности; медицинская помощь; период беременности, родов, послеродовый период; психологическая подготовка;студенты специальности «Акушерское дело».

Информация для цитирования: Чернецкая Н.И., Шумовская О.А., Овчинникова М.В., Петерсон О.Д., Нижегородцева Е.А. Профессиональные мотивы и отношение к медицинской деятельности студентов специальности «Акушерское дело» // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 1. С. 94-111. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-8

N.I. Chernetskaya[1]
O.A. Shumovskaya[2]
M.V. Ovchinnikova[3]
O.D. Peterson[4]
E.A. Nizhegorodtseva[5]

Professional motives and attitude to medical activities of students of the “Obstetrics” specialty

[1)] Irkutsk State University, 1 Karl Marx Str., Irkutsk, 664003, Russia,
cherna@yandex.ru

[2)] Irkutsk City Clinical Hospital №1, 1 Volzhskaya Str.,
Irkutsk, 664046, Russia,
shumovs22@yandex.ru

[3)] College of Obstetricians, 9/3 Uchitelskaya Str.,
St. Petersburg, 195269, Russia,
farben80@mail.ru

[4)] College of Obstetricians, 9/3 Uchitelskaya Str.,
St. Petersburg, 195269, Russia,
peterson@akush.spb.ru

Irkutsk Basic Medical College, 3 Sergeev Str., Irkutsk, 664003, Russia,
doctor_119@mail.ru

Received on January 17, 2019; Accepted on March 04 2019;
Published on March 31, 2019

Abstract. Modern trends in obstetrics have special requirements for the psychological training of specialists in this field. At the same time, a number of researchers note the insufficient formation of professional values and motives of medical students, which has a negative impact on psychological readiness for professional activity. The aim of our study was to study the professional motives and attitudes to medical activities of students of the «Obstetrics»specialty. The following methods were used in the study: the «Motivation of choosing a medical profession» (Henning in the modification of the A.P. Vasilkova), «Color test of relations» (E.F. Bazhin, A.M. Etkind). The research conducted among the students of «Obstetrics» demonstrates the dominance of personally significant professional motives over socially significant motives. The leading professional motive of future obstetricians is such a motive as «the opportunity to care for the health of the loved ones». It is important to note that a more positive attitude towards professional activity is typical for students with the dominance of socially significant motives than for students with personally significant motives. Students with domination of personally significant motives more often demonstrate a negative attitude to the postpartum period as a direction of professional activity, to the patient, to providing psychological support in the course of obstetric activities, in contrast to students with socially significant motives. Thus, the development of socially significant professional motivation of future obstetricians is an important area of training. In addition, in order to improve emotional readiness for professional activities, additional psychological preparation of students for work in such areas as helping a woman in childbirth and the postpartum period is needed, which are the most problematic areas in the views of future obstetricians.

Keywords: professional motives; attitude to professional activity; health care; the period of pregnancy, childbirth, the postpartum period; psychological preparation; students of the «Obstetrics»specialty.

Information for citation: N.I. Chernetskaya, O.A. Shumovskaya, M.V. Ovchinnikova, O.D. Peterson, E.A. Nizhegorodtseva, (2019) “Professional motives and attitude to medical activities of students of the “Obstetrics” specialty”, Research Results. Pedagogy and Psychology of Education, 5 (1), 94-111, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-1-0-8

Введение. Акушерство является областью медицины, в которой взаимоотношения медицинского персонала с пациентами, оказание психологической поддержки в ходе акушерской деятельности играют важную роль не только с точки зрения деонтологии, но и в качестве лечебно-профилактического воздействия. Именно работники акушерско-гинекологической службы сопровождают женщину в ответственный и волнительный период жизни – вхождение в материнскую роль. В этот период нередко женщинам требуется не только медицинская, но и психологическая помощь. Кроме того, в современных исследованияхподчеркивается тесная психосоматическая взаимосвязь в период беременности, родов и после родов, отмечается влияние психологических факторов не только на здоровье женщины, но и на соматическое благополучие ребенка. При этом оказание элементарной психологической помощи требуется уже в ходе медицинского сопровождения, особенно, если речь идет о кризисных перинатальных ситуациях (угроза прерывания беременности, выявление пороков

развития плода, перинатальные потери и т.д.).

Таким образом, психологическая подготовка работников акушерского направления должна включать в себя не только развитие профессионально важных качеств личности и приобретение навыков общения, но и формирование знаний и навыков оказания элементарной психологической помощи, особенно в кризисных перинатальных ситуациях. При этом готовность медицинского персонала к данному направлению работы зависит не только от наличия соответствующих знаний и навыков, но и от желания применять элементы психологической помощи в ходе оказания медицинских услуг. В данном случае особое значение имеет сформированность конструктивных профессиональных мотивов, включающих альтруистическую направленность и общественную значимость профессии, что будет проявляться в особенностях взаимоотношений с пациентами.

Основная часть. Профессиональная мотивация и ценностимногими современными авторами выделяются в структуре психологической готовности к профессиональной деятельности как центральный компонент, оказывающий влияние на остальные компоненты готовности: когнитивный, эмоциональный и др.(Кучерявенко, 2011:60-62; Bosch и др., 2018; Monrouxe и др., 2018; Luciani и др., 2018). Л.М. Емельяненко отмечает, что мотивационная готовность является своеобразным интегральным образованием личности специалиста, проявляющимся в профессиональной деятельности через осознанную реализацию знаний, умений, способностей на основе системы доминирующих мотивов, ценностных ориентаций, установок (Емельяненко, 2011: 35-38). В содержание данного компонента авторы включают ведущие профессиональные ценности, мотивы, интерес к профессии (Кучерявенко, 2011:60-62; Морозова и др., 2016:120-125).

В современной литературе представленыисследования, раскрывающие особенности различных аспектов ценностно-мотивационной сферы личности специалистов медицинских профессий на этапе профессионального образования: студентов медицинских вузов (Зайцева, 2004; Захарова, 2018:14-18; Budhathoki и др., 2017; Heiligers, 2012), учащихся медицинских колледжей (Чернецкая и др., 2017:142-148).

В результате исследований ряда авторов, можно отметить, что профессиональная мотивация будущих медицинских работников является недостаточно сформированной. По данным авторов (В.М. Зайцева, Д.В. Степаненко, И.С. Степаненко, А.А. Фитьмова, С.А. Ямашкин), менее половины студентов учебных медицинских учреждений (по различным данным от 14-30%) демонстрируют конструктивную профессиональную мотивацию, связанную с интересом к профессии врача и желанием помогать людям. Значительная часть студентов имеет менее конструктивную профессиональную мотивацию, связанную с внешней положительной либо отрицательной мотивацией, что негативно сказывается на усвоении учебной программы, выгорании и истощении в процессе обучения, а, следовательно, и на формировании психологической готовности к профессиональной деятельности в целом (Степаненко и др., 2017; Фитьмова, 2012). Также А.О. Аладинская, Е.А. Дьячкова установили тенденцию снижения конструктивности профессиональной мотивации в ходе обучения в учебном учреждении (среднее медицинское профессиональное звено), что, возможно, требует дополнительного исследования причин данной ситуации (Дьячкова и др., 2011:124-131).

Установлена взаимосвязь конструктивной профессиональной мотивации (интерес к профессии и самореализация) студентов-медиков с хорошей академической успеваемостью, а также низким истощением в процессе обучения (Kusurkar, 2013). Выгорание же в процессе профессионального обучения, как отмечает Gyorffy Z., имеет взаимосвязь с отсутствием

альтруистической профессиональной мотивации (желания помочь людям) (Gyorffy, 2016).

В современных исследованиях профессиональные мотивы студентов специальности «Акушерское дело» являются практически неизученной областью. При этом, на наш взгляд, профессиональные мотивы будущих акушеров(к) будут иметь определенные особенности в связи со спецификой данной медицинской области.

Акушерство является особым видом медицинской помощи, в котором важную роль играют не только профессиональные, но и личностные качества медицинского персонала. Ведь именно акушер(ка) профессионально сопровождает женщину на этапе беременности, родов, послеродового периода, а также помогает женщине принять роль матери, участвуя в уходе за новорожденным ребенком, фактически являясь, так называемой, наставницей в освоении материнства.

Таким образом, признание общественной значимости профессии, альтруистичность профессиональной позиции в целом характерна для медицинской деятельности, в акушерстве данная специфика проявляется наиболее ярко.

Целью нашего исследования явилось изучение профессиональных мотивов будущих акушеров(к), а также взаимосвязь профессиональных мотивов с особенностями отношения к будущей профессиональной деятельности. Гипотезой нашего исследования является представление о том, что общественно значимая профессиональная мотивация имеет взаимосвязь с более позитивным отношением к профессиональной деятельности, в переживании позитивных чувств и эмоций по поводу различных профессиональных обязанностей, в частности.

Методы и методология исследования. Исследование проводилось на базе следующих медицинских учебных учреждений: ГБПОУ Санкт-Петербургский Акушерский колледж ОГБПОУ, Иркутский базовый медицинский колледж. Диагностический этап работы, проведенный на базе различных медицинских образовательных учреждений, позволил рассмотреть изучаемую проблему с меньшей зависимостью от специфики конкретного учебного заведения. Результаты исследования анализировались в совокупности, без разделения на учебные учреждения. В исследовании приняли участие 64 студента заключительных курсов специальности «Акушерское дело». Студенты 3 курса (при 3-годичном обучении) – 39 чел. Студенты 4 курса (при 4-годичном обучении) – 25 чел. Возраст студентов – от 18 до 38 лет (средний возраст – 28 лет).

В качестве метода исследования профессиональных мотивов использовалсятест Хеннинга в модификации А.П. Васильковой «Мотивация выбора медицинской профессии». В целях изучения отношения к будущей профессии использовался «Цветовой тест отношений» (ЦТО) Е.Ф. Бажина, А.М. Эткинда. Список понятий для проведения теста ЦТО отвечает цели исследования, а именно, учитывает эмоциональные проявления, связанные с отношением будущих акушеров(к) к оказанию медицинской помощи («Медицинская помощь со стороны акушерки»), к оказанию психологической помощи пациентам («Психологическая помощь со стороны акушерки», «Общение», «Забота»), к значимым лицам в профессиональной деятельности («Ребенок», «Беременная женщина», «Рожающая женщина», «Пациентка»), к профессии акушерки и основным направлениям акушерской деятельности («Акушерка», «Интересная профессия», «Беременность», «Роды», «Послеродовый период» – данные понятия оценивались испытуемыми также в рамках акушерской помощи), а также изучение ассоциативных взаимосвязей основных эмоциональных переживаний («Уверенность», «Радость», «Сочувствие», «Раздражение», «Тревога», «Страх», «Растерянность», «Злость»).

Результаты исследования и их обсуждение. В результате исследования выявились следующие особенности профессиональных мотивов будущих акушеров(к).

Профессиональная мотивация будущих акушерок, в большей степени, включает внутренние мотивы, связанные непосредственно с реализацией в медицинской сфере (табл. 1). Однако, менее чем у половины респондентов данные мотивы отражают общественную значимость профессии: «желание лечить людей» (ЛЛ), «желание облегчить страдание тяжелобольных, детей, стариков» (ОС). Остальные респонденты предпочитают личностную значимость профессии: «возможность заботиться о здоровье близких» (ЗБ), «возможность заботиться о своем здоровье» (СЗ). При этом мотив «возможность заботиться о здоровье близких» является ведущим мотивом в структуре профессиональной мотивации будущих акушеров(к). Доминирование профессиональной внешней мотивации выявлено в незначительной степени (таблица 1).

Таблица 1

Результаты исследования профессиональной мотивации будущих акушерок

Table 1

The results of the study of professional motivation of future obstetricians

Профессиональный мотив	Показатель выраженности
«Возможность заботиться здоровье близких»	44%
«Желание облегчить страдания тяжелобольных, детей, стариков»	23%
«Желание лечить людей»	20%
«Возможность заботиться о своем здоровье»	6%
«Материальная заинтересованность»	3%
«Престиж профессии»	1,5%
«Желание решать научные проблемы»	1,5%

Анализчувств, эмоциональных реакций, ассоциируемых с понятиями, связанными с профессией акушерки выявили следующие особенности.

У большинства испытуемых профессиональная роль акушерки связана с приоритетными позициями (рис. 1), а также у 70% испытуемых понятие «акушерка» ассоциируется с такими понятиями как «забота», «интересная профессия», «уверенность». Кроме того, с понятием «акушерка» у испытуемых чаще ассоциируется зеленый цвет (30%), что связано, возможно, с желанием оберегать, проявлять упорство и настойчивость в достижении профессиональных целей, следовать установленным нормам и правилам.

Отношение к пациенту только у половины студентов связано с приоритетными позициями (рис. 1). Также примерно половина студентов (48%) ассоциирует пациента с позитивными понятиями «забота», «уверенность», «сочувствие». У части студентов (28%) пациент ассоциируется с такими понятиями как «раздражение», «тревога», «страх», «растерянность». Основные цвета, ассоциируемые с понятием «пациент»: зеленый (28%) и серый (30%). Зеленый цвет может свидетельствовать о желании оберегать и заботиться, серый – отражает скорее отстраненную позицию по отношению к пациенту.

Отношение к медицинской помощи у большинства будущих акушерок занимает приоритетные позиции в ЦТО (рис. 1), а также у 73% испытуемых связано с позитивными понятиями «радость», «уверенность», «забота», «интересная профессия». При этом медицинская помощь ассоциируется чаще с зеленым (32%), желтым (18%) цветами, что позволяет предположить наличие следующих особенностей: желание защищать, оберегать, проявлять упорство и настойчивость в достижении профессиональных целей, а также радостные чувства по отношению к профессиональной деятельности. Фиолетовый цвет (17%) характеризует отношение к медицинской деятель-

ности с одной стороны, как реализацию творческих способностей, с другой стороны, это возможный показатель несколько инфантильного отношения к профессиональной деятельности, недостаточный учет ответственности в работе медика.

Таким образом, важно отметить, что отношение к профессиональной деятельности в целом (понятия «медицинская помощь», «акушерка») у большинства студентов позитивное. При этом, только у половины студентовотношение к пациенту позитивное. В ряде случаев характерно негативное отношение к пациенту, что в данном случае, возможно, свидетельствует о большем интересе к медицинской деятельности как к процессу, значимость пациента в данном случае невысока.

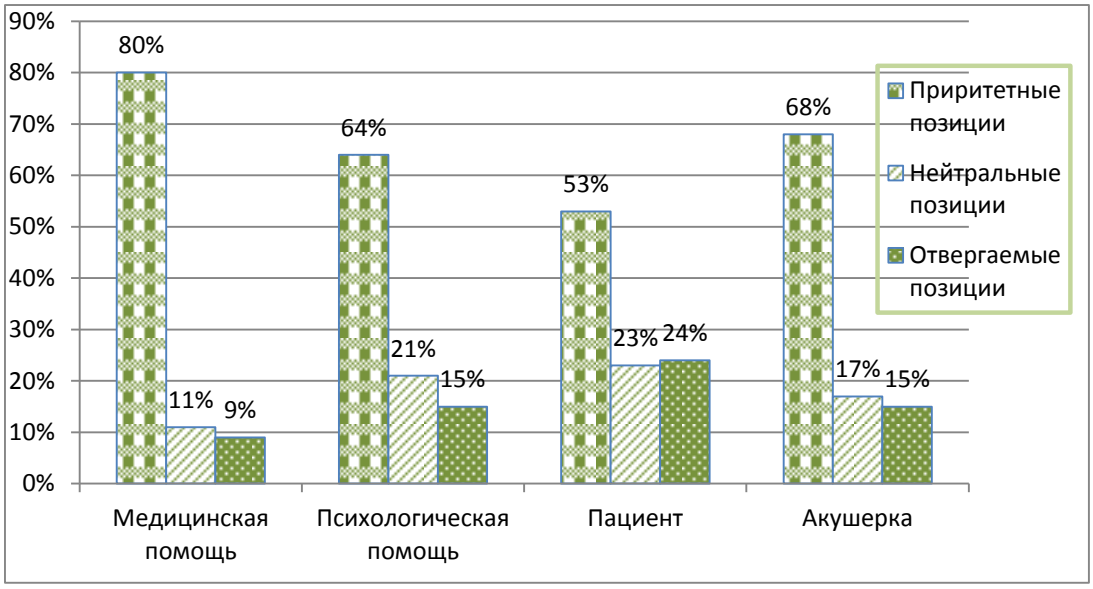


Рис. 1. Распределение данных по приоритетности позиций основных профессионально значимых понятий в ЦТО у будущих акушеров(к)

Fig. 1. Distribution of data on the priority positions of the main professionally significant concepts in the ACT in future obstetricians

Психологическая помощь у большинства испытуемых занимает приоритетные позиции в ЦТО (рис. 1), а такжеу 67% испытуемых связана с такими понятиями как «забота», «радость», «интересная профессия», «уверенность». Однако, «уверенность» чаще ассоциируется с медицинской помощью (30%), реже с психологической (11%). При этом отвергаемые позиции ассоциируются с таким понятием как «растерянность» (16%). Основной цвет, ассоциируемый с психологической помощью в приоритетных позициях: зеленый (36%), что характеризует желание оберегать, проявляя психологическую поддержку.

Анализ отношения к таким понятиям как «общение» и «сочувствие» выявил следующие особенности. Общение у половины будущих акушерок вызывает положительное отношение, что связано с приоритетными позициями (рис. 2), а также у 53 % студентов общение ассоциируется с такими понятиями как «радость», «забота», «уверенность». Цвета, чаще всего ассоциируемые с общением: зеленый (36%) и желтый (22%), что, возможно, связано с определением границ в процессе общения, достижением своей цели, либо с радостными чувствами в период общения. У 16% студентов общение связано с такими понятиями как «тревога», «страх», «растерянность» и ассоциируется с серым цветом, что связано с желанием изолироваться, вероятными трудностями в общении.

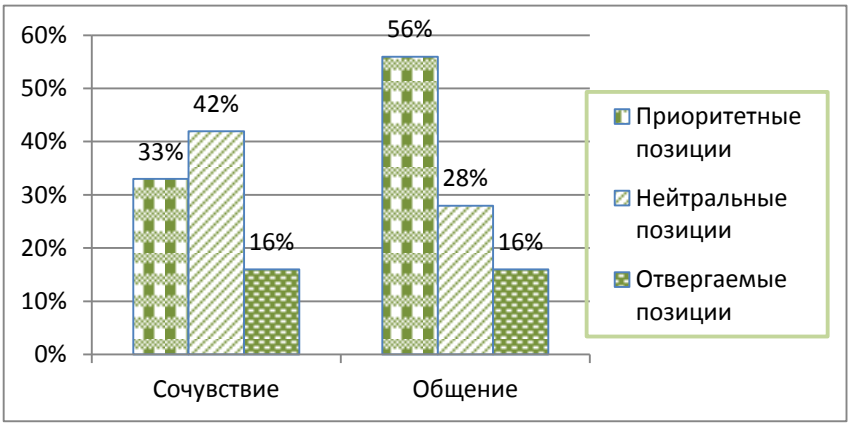


Рис. 2. Распределение данных по приоритетности позиции понятий «сочувствие» и «общение» в ЦТО у будущих акушеров(к)
Fig. 2. Distribution of data on the priority position of the concepts of «sympathy» and «communication» in the ACT in future obstetricians

Сочувствие как один из важных компонентов психологической помощи практически у половины будущих акушерок вызывает нейтральное отношение (рис.2.), а также у 38% испытуемых ассоциируется с такими понятиями как «растерянность», «раздражение», «злость», «страх», «тревога». Основные цвета, ассоциирующиеся с понятием «сочувствие»: зеленый (22%), синий (19%) и серый (18%). Зеленый цвет, вероятно, отражает желание оберегать и защищать пациента, проявляя сочувствие; синий – желание успокоить и снизить тревогу. Серый цвет, возможно, отражает желание отстраниться от проявления сочувствия, что, вероятно, связано с низкой значимостью сочувствия в профессиональной жизни, с отсутствием знаний и умений оказания психологической поддержки, поскольку в этом случае сочувствие чаще ассоциируется с таким понятием как «растерянность».

Таким образом, несмотря на позитивное отношение к психологической помощи в целом, ряд испытуемых связывает с психологической помощью чувство растерянности, что неудивительно, так как действующий государственный образовательный стандарт специальности «Акушерское дело» не предусматривает обучение основам оказания психологической помощи в ходе акушерской деятельности (1). При этом важно отметить, что общение и сочувствие, как важные компоненты психологической помощи, в ряде случаев связаны с чувством тревоги, страхом, растерянностью, желанием отстраниться от проявления сочувствия, что вновь свидетельствует о недостаточной подготовке в области оказания психологической поддержки.

Отношение к беременной женщине, к беременности у большинства испытуемых положительное (77% и 72% соответственно) и связано с такими понятиями как «радость», «забота», «сочувствие», «интересная профессия», а такжезанимает приоритетные позиции в ЦТО (рис.3, 4). Основные цвета, ассоциируемые с понятиями «беременная женщина», «беременность»: зеленый (33%, 27%), желтый (28%, 38%), фиолетовый (25%, 20%); что дополнительно характеризует отношение к теме беременности как наполненное желанием защитить, добиться положительных результатов, радостным отношением. Фиолетовый цвет может ассоциироваться с беременностью, поскольку часто именно беременные данному цвету отдают свое предпочтение.

Отношение к родам толькоу половины испытуемых положительное и связано сприоритетными позициями в ЦТО (рис. 3,4), а также у 53% студентовроды ассоциируются с позитивными понятиями, такими как «радость», «уверенность», «сочувствие». Для ряда студентов характерны от-

вергаемые позиции понятия «роды» (рис. 3,4). Кроме того, у 20% испытуемых роды ассоциируются с понятиями «страх», «тревога», «раздражение», «злость» и т.д., что, возможно, связано с личной неготовностью к работе в данной профессиональной сфере.

Положительное отношение к рожающей женщине, связанное с заботой, радостью, уверенностью, сочувствием, у будущих акушерок проявляется в меньшей степени (48%), чем к беременной женщине (77%). При этом у части испытуемых отмечается негативное отношение к рожающей женщине: отвергаемые позиции в ЦТО (рис.3,4), а также для 23% учащихся характерна ассоциация с такими понятиями как «тревога», «раздражение», «страх», «злость». Основной цвет, ассоциируемый с родами и рожающей женщиной: красный (45%), что отражает, возможно, активность профессиональной деятельности в этом случае. Однако, понятие «рожающая женщина», ассоциирующаяся с красным цветом, чаще имеет отвергаемые позиции, а также связано с понятиями «тревога» и «раздражение», что также отражает недостаточную психологическую готовность к работе в этой области акушерства.

Послеродовый период в меньшей степени представляет интерес для будущих акушерок, поскольку чаще данное понятие стоит на нейтральных позициях (рис. 3, 4), при этом часть испытуемых (23%) связывает послеродовый период с понятиями «злость», «раздражение» и «растерянность». Только 30% испытуемых ставит данное понятие на приоритетные места и 39% связывает с позитивными понятиями «радость», «уверенность», «сочувствие». Послеродовый период чаще ассоциируется с коричневым (22%) и синим (22%) цветами. Коричневый цвет, ассоциируемый с послеродовым периодом, возможно, отражает акцент внимания в профессиональной деятельности на наличие в этом периоде частых осложнений и физического недомогания, позитивные моменты послеродового периода уходят на задний план, что, возможно, в совокупности с отвергаемой позицией является желанием отстраниться от данной профессиональной области и причиной сниженного интереса. Синий цвет, ассоциируемый с послеродовым периодом, вероятно, связан с пониманием физиологической потребности пациентки в отдыхе и расслаблении.

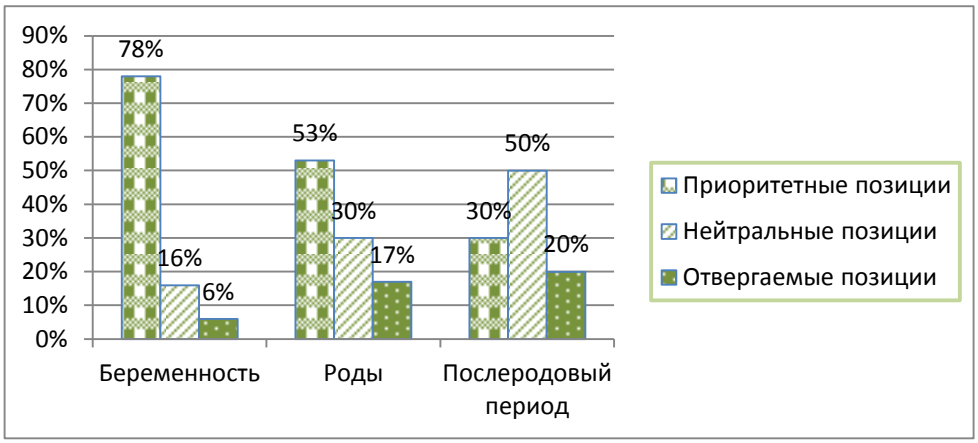


Рис. 3. Распределение данных по приоритетности позиции основных профессиональных направленийв ЦТО у будущих акушеров(к)

Fig. 3. The distribution of data according to priority, the positions of major professional fields in the ACT in the future obstetricians

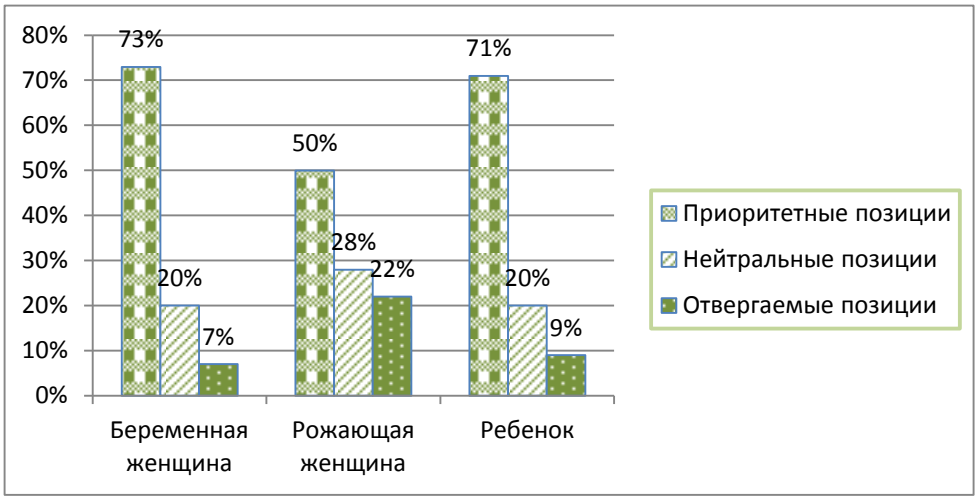


Рис. 4. Распределение данных по приоритетности позиции профессиональных понятий «беременная женщина», «рожающая женщина», «ребенок» в ЦТО у будущих акушеров(к)
Fig. 4. Distribution of data on the priority position of professional concepts «pregnant woman», «giving birth to a woman», «child» in the ACT of future obstetricians

Отношение к понятию «ребенок» у большинства будущих акушерок положительное и имеет приоритетные позиции (рис. 4), а также у 80% испытуемых связано с такими понятиями как «радость», «забота», «интересная профессия», кроме того, чаще ассоциируется с желтым цветом (38%), что также отражает радостное отношение к ребенку.

Таким образом, можно отметить, что отношение к различным направлениям профессиональной деятельности избирательное. Так, более позитивно учащиеся относятся к беременности, к профессиональной помощи беременной женщине и ребенку.

Профессиональная деятельность, связанная с помощью в родах, только у половины испытуемых воспринимается позитивно, остальные учащиеся воспринимают как роды, так и рожающую женщину с меньшим интересом либо вовсе отвергают, ассоциируют с растерянностью, раздражением, тревогой и т.д. На наш взгляд, данная ситуация может быть связана, в том числе, и с психологической неготовностью работать в данных профессиональных направлениях, характеризующихся повышенным стрессом, более частыми кризисными ситуациями.

Послеродовый период является наименее интересной профессиональной областью для большинства будущих акушерок, чаще ассоциируется с физическим недомоганием и желанием отстраниться от данной профессиональной области. Анализируя особенности медицинской деятельности в послеродовый период, можно отметить важность медицинского ухода и проявления заботы после родов, когда женщина, действительно, нуждается в помощи, может испытывать физическое недомогание. Данные особенности требуют определенной гуманности и альтруистичности в позиции медицинского работника, что, вероятно, представляет трудности для большинства испытуемых. Кроме того, снижение интереса к послеродовому периоду, возможно, связано с восприятием данного периода как наполненного физическими недомоганиями, позитивные моменты данного периода отходят на дальний план.

Таблица 2

Распределение среднестатистических позиций основных профессиональных понятий в ЦТО по группам доминирующих мотивов у будущих акушеров(к)

Table 2

Distribution of the average positions of the basic professional concepts in the ACT by groups of dominant motives in future obstetricians

Профессиональное понятие	ЛЛ, среднест. позиция в ЦТО	ОС, среднест. позиция в ЦТО	ЗБ, среднест. позиция в ЦТО	СЗ, среднест. позиция в ЦТО
Медицинская помощь	3	2,7	2,4	2
Психологическая помощь	3	1,6	3,7	3,3
Беременность	2,5	2,3	2,1	2,5
Роды	2,7	4,2	4,2	3
Послеродовый период	4,2	3	4,7	5,5
Беременная женщин	2,4	1,8	2,7	2,7
Рожающая женщина	3,3	3,8	3,6	3,2
Ребенок	2,2	2,2	3,1	3,7
Пациент	2,8	2,7	4,5	4,2
Сочувствие	4	4	4,3	4
Забота	2,6	2,9	2,7	3,7

ЛЛ – мотив «желание лечить людей», ОС – мотив «желание облегчить страдания тяжелобольных, детей, стариков», ЗБ – мотив «возможность заботиться о здоровье близких», СЗ – «возможность заботиться о своем здоровье».

Для выявления связи между доминирующими профессиональными мотивами и отношением к основным профессиональным сферам в акушерстве испытуемые были разделены на четыре группы, в зависимости от доминирования профессионального мотива: «желание лечить людей» (ЛЛ), «желание облегчить страдания тяжелобольных, детей, стариков» (ОС), «желание заботиться о здоровье близких» (ЗБ), «желание заботиться о своем здоровье» (СЗ). Для каждой группы были определены среднестатистические позиции основных профессиональных понятийв ЦТО (табл. 2).

Анализ среднестатистических показателей (табл. 2) выявил определенную разницу диапазона приоритетности позиций профессиональных понятий в ЦТО: для мотива ЛЛ – от 2,2 до 4,2; для мотива ОС – от 1,6 до 4,2; для мотива ЗБ – от 2,1 до 4,7; для мотива СЗ – от 2 до 5,5. Можно отметить, что для студентов, имеющих мотивы общественной значимости, характерен диапазон более приоритетных позиций профессиональных понятий (1,6 − 4,2), чем для студентов, имеющих мотивы личностной значимости (2 − 5,5). Таким образом, для учащихся, имеющих мотивы общественной значимости, характерно более позитивное отношение к профессиональным понятиям, в отличие от студентов, имеющих личностно значимые мотивы.

Анализируя ранги основных профессиональных понятий в ЦТО по группам доминирующих мотивов, были выявлены следующие особенности (табл. 3).

Понятия «ребенок», «беременная женщина» занимают приоритетные позиции у студентов с общественно значимыми мотивами, что свидетельствует овысокой ценности людей как возможных пациентов, которые являются более важными, чем медицинская помощь как процесс. Приоритетные позиции у студентов с личностно значимы-

ми мотивами не включают понятия, обозначающие людей, на данных позициях находятся понятия «медицинская помощь», «беременность», что, возможно, связано с большим интересом к медицине, как к процессу, интерес к пациенту значительно ниже. И действительно, позиции понятия «пациент» у студентов с личностно значимыми мотивами являются наименее приоритетными, в отличие от студентов с общественно значимыми мотивами (табл. 3).

Понятие «психологическая помощь» находится в приоритетной позиции только у студентов с доминирующим мотивом ОС, что, вероятно, связано с высокой альтруистичностью мотива. В остальных группах понятие «психологическая помощь» находится на нейтральных позициях.

Таблица 3

Распределение рангов среднестатистических позиций основных профессиональных понятий в ЦТО по группам доминирующих мотивов у будущих акушеров(к)

Table 3

The distribution of the average rank positions of major professional concepts in the ACT by groups of the dominant motifs of future obstetricians

ЛЛ		ОС		ЗБ		СЗ	
Ребенок	1	Психологическая помощь	1	Беременность	1	Медицинская помощь	1
Беременная женщина	2	Беременная женщина	2	Медицинская помощь	2	Беременность	2
Беременность	3	Ребенок	3	Беременная женщина	3,5	Беременная женщина	3
Забота	4	Беременность	4	Забота	3,5	Роды	4,5
Роды	5	Медицинская помощь	5,5	Ребенок	5	Рожающая женщина	4,5
Пациент	6	Пациент	5,5	Рожающая женщина	6	Психологическая помощь	6
Медицинская помощь	7,5	Забота	7	Психологическая помощь	7	Забота	7,5
Психологическая помощь	7,5	Послеродовый период	8	Роды	8	Ребенок	7,5
Рожающая женщина	9	Рожающая женщина	9	Сочувствие	9	Сочувствие	9
Сочувствие	10	Сочувствие	10	Пациент	10	Пациент	10
Послеродовый период	11	Роды	11	Послеродовый период	11	Послеродовый период	11

ЛЛ – мотив «желание лечить людей», ОС – мотив «желание облегчить страдания тяжелобольных, детей, стариков», ЗБ – мотив «возможность заботиться о здоровье близких», СЗ – «возможность заботиться о своем здоровье».

Позиции понятий «беременная женщина», «беременность» в целом в исследуемых группах имеют незначительные различия и находятся на приоритетных позициях или близких к ним.

Понятие «роды» имеет менее приоритетные позиции во всех группах. При этом студенты, имеющие мотив ЛЛ, понятие «роды» ставят в более приоритетную позицию, чем студенты, имеющие мотив ОС, что, вероятно, связано с большей эмпатичностью данной группы испытуемых (мотив ОС), стремлением помочь, а, следовательно, и большей тревожностью в сопровождении родов как эмоционально напряженного и ответственного события. Среди студентов, имеющих общественно значимые мотивы, менее приоритетная позиция понятия «ро-

ды» характерна для испытуемых, имеющих мотив ЗБ, чем для испытуемых, имеющих мотив СЗ, что, вероятно, также связано с определенными эмоциональными особенностями учащихся данной группы (мотив ЗБ).

Понятие «послеродовый период» имеет наименее приоритетную позицию во всех группах, кроме группы с доминированием мотива ОС, что также, возможно, связано с большей альтруистичностью данного мотива, с готовностью к работе с послеродовыми осложнениями и физическим недомоганием пациентов в этот период.

Понятие «ребенок» занимает более приоритетные позиции в группах, имеющих общественно значимые мотивы, по сравнению с группами, имеющими личностно значимые мотивы.

Понятие «забота», в основном, имеет нейтральные позиции. Понятие «сочувствие» во всех группах имеет позиции меньшей приоритетности, что, возможно, связано с негативными ситуациями, ассоциирующимися с сочувствием.

С использованием корреляционного анализа Спирмена были получены следующие результаты (табл. 4).

Отсутствие корреляционной связи показателей мотивов ЛЛ и ОС свидетельствует о различном отношении к профессиональной деятельности студентов общественно значимых мотивов (табл. 4).

Действительно, анализируя распределение рангов среднестатистических позиций основных профессиональных понятий в ЦТО, можно заметить, что несмотря на схожесть мотивов (гуманность мотивов и высокая ценность людей), студенты, имеющие мотив ЛЛ, в большей мере настроены на оказание медицинской помощи, чем психологической, в том числе готовы к работе в эмоционально напряженной ситуации родов. Однако, интерес к послеродовому периоду отсутствует. Студенты, имеющие мотив ОС, в большей мере настроены на оказание психологической помощи, чем медицинской, психологически не готовы к работе в эмоционально напряженной ситуации родов (таблица 3). Вероятно, данная ситуация связана с большей альтруистичностью и более выраженным эмоциональным каналом эмпатии студентов, имеющих мотив ОС, что, в свою очередь, требует дополнительного исследования. При этом подобные исследования в литературе свидетельствуют о том, что специфической особенностью эмпатии докторов-терапевтов является выраженный эмоциональный канал эмпатии, у хирургов — когнитивный, что в нашем исследовании, возможно, объясняет готовность к работе в послеродовом периоде (мотив ОС) или в родах (мотив ЛЛ) студентов различных групп общественно значимых мотивов (Богачева, 2013:196-202).

Таблица 4

Данные корреляционного анализа среднестатистических позиций основных профессиональных понятий в ЦТО по группам доминирующих мотивов у будущих акушеров(к)

Table 4

The data of correlation analysis of the average positions of the main professional concepts in the ACT by groups of the dominant motives in future obstetricians

Ранг 1	Ранг 2	rs	p
ЛЛ	ОС	0,51	Статистически не значим
ЛЛ	ЗБ	0,59	Статистически значим ($p \leq 0,1$)
ЛЛ	СЗ	0,36	Статистически не значим
ОС	ЗБ	0,43	Статистически не значим
ОС	СЗ	0,25	Статистически не значим
ЗБ	СЗ	0,81	Статистически значим ($p \leq 0,01$)

ЛЛ – мотив «желание лечить людей», ОС – мотив «желание облегчить страдания тяжелобольных, детей, стариков», ЗБ – мотив «возможность заботиться о здоровье близких», СЗ – «возможность заботиться о своем здоровье».

Показатели в группе мотива ОС не имеют корреляционной связи с показателями других мотивов, указывая на особое отношение к основным профессиональным понятиям.

Слабая корреляционная связь прослеживается между показателями в группах мотивов ЛЛ и ЗБ (табл. 4). С одной стороны, данные мотивы различны по социальной направленности, однако, если проанализировать распределение рангов среднестатистических позиций профессиональных понятий в ЦТО (табл. 3), можно заметить схожесть отношения к психологической помощи, имеющей неприоритетные позиции, а также отношение к послеродовому периоду как к наименее приоритетному.

Сильная корреляционная связь прослеживается между показателями личностно значимых мотивов (табл. 4), что свидетельствует о схожем отношении к профессиональным понятиям, интересу к медицинской помощи как процессу, более низкой значимости психологической помощи и людей как потенциальных пациентов.

Проведенный корреляционный анализ подтвердил наличие особенностей отношения к профессионально важным понятиям в группах доминирующих мотивов будущих акушеров(к).

В заключение, важно отметить, что более позитивное отношение к профессиональной деятельности, эмоциональная готовность испытуемых к акушерской помощи более сформирована при доминировании общественно значимых профессиональных мотивов.

Учащиеся с доминированием мотивовЛЛ и ОС демонстрируют ценность не только медицинской помощи как таковой, но и пациента, что, вероятно, связано с общественной значимостью профессиональных мотивов. При этом, учащиеся с доминирующим профессиональным мотивом ОС имеют более позитивное отношение к использованию психологической помощи в работе с пациентами, более позитивное отношение к послеродовому периоду, чем учащиеся с доминирующим мотивом ЛЛ, что, вероятно связано с большей альтруистичностью мотива ОС, по сравнению с мотивом ЛЛ.

Студенты с доминирующим профессиональным мотивом ЛЛ имеют более позитивное отношение к родам, рожающей женщине, демонстрируя более сформированную эмоциональную готовность к работе в родах, чем учащиеся, имеющие мотив ОС. Вероятно, данная ситуация также связана с эмоциональными особенностями учащихся. Студенты, имеющие мотив ОС, вероятно, обладают большей альтруистичностью и более выраженным эмоциональным каналом эмпатии, а, следовательно, возможна дезорганизующая роль эмоций в стрессовых ситуациях, что в свою очередь, требует дополнительного исследования. Студенты, имеющие мотив ЛЛ, возможно, обладают менее развитымканалом эмоциональной эмпатии, что выражается в более нейтральном отношении к психологической помощи, слабым интересом к послеродовому периоду, как раз требующему, в большей степени, ухода и заботы со стороны акушера(ок). При этом, на наш взгляд, снижение дезорганизующей роли эмоциональной составляющей профессиональной деятельности в период родовспособствует повышению стрессоустойчивости и готовности к работе в родах, однако, при этом, возможно, оказание психологической помощи в родах будет иметь трудности, что также требует дополнительных исследований. Данные особенности эмоциональной готовности к профессиональной деятельности уже отмечались в научной литературе. Ряд исследователей отмечают специфичность требований, предъявляемых к эмоциональной сфере медицинских работников (Богачева, 2013: 196-202; Кузнецова, 2017: 190-192; Югова, 2015; Phillips, 2017). По мнению авторов, наряду с эмпатичностью медики должны быть эмоционально устойчивыми. Как чрезмерная эмоциональность, так и эмоциональная заторможенность или импульсивность могут быть препятствием для осуществления четких и быстрых действий. В данном случае считается важным соблюдение определен-

ного баланса эмоциональной сферы медицинского работника, где имеет место эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость, но в то же время в умеренной степени развита способность к проявлению эмпатии, в том числе и эмоциональный канал эмпатии как важный компонент психологической помощи.

Учащиеся с личностно значимыми доминирующими мотивами демонстрируют менеепозитивное отношение к профессиональной деятельности и, следовательно, недостаточно сформированную эмоциональную готовность к акушерской помощи.

Студенты с доминирующими профессиональными мотивами ЗБ и СЗ имеют более приоритетное отношение к медицинской помощи и менее приоритетное отношение к пациенту и понятиям, обозначающим людей как потенциальных пациентов, что, возможно, связано с недооценкой общественной значимости профессиональной деятельности.

При этом для студентов с доминирующим мотивом СЗ понятие роды представляет больший интерес, чем для студентов с доминирующим мотивом ЗБ. Однако, при этом отношение к ребенку учащихся, имеющих мотив СЗ, характеризуется меньшей приоритетностью, чем для студентов, имеющих мотив ЗБ. В данном случае можно предположить, что для студентов с доминирующим мотивом СЗ родыпредставляют интерес больше с точки зрения самого процесса, а не рождения ребенка, как основного результата родов.

Для обеих групп учащихся, имеющих личностно значимые мотивы, характерен низкий интерес к послеродовому периоду, что также, вероятно, связано с недостаточной альтруистичностью данных мотивов.

Заключение. Таким образом, на наш взгляд, в целях повышения уровня психологической готовности к акушерской деятельности необходимо развитие профессиональной мотивации, связанной с общественной значимостью профессии, на протяжении всего курса обучения.Кроме того, важным направлением формирования эмоциональной готовности будет выступать дополнительная психологическая подготовка студентов к работе в таких направлениях профессиональной деятельности как помощь женщине в родах и послеродовом периоде, что является наиболее проблемными сферами в представлениях будущих акушеров(к).

Список литературы

Богачева О.Ю. Эмпирическое исследование проблемы влияния эмпатии на деятельность врачей (на примере врачей терапевтов и врачей хирургов) // Психология и психотехника. 2013. № 2. С. 196-202.

Дьячкова Е.С., Аладинская А.О. Ценностно-мотивационная сфера студентов медицинского колледжа в процессе личностно-профессионального развития // Вестник тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. №4(96). С. 124-131.

Емельяненко Л.М. Формирование у студентов-медиков мотивационной готовности к профессиональной деятельности // Научно-исследовательская работа. 2011. №2. С.35-38.

Зайцева В.М. Индивидуально-психологические особенности личности студентов и мотивы в выборе врачебной специальности: на материале медицинского вуза: Дисс. ... канд. психол. наук. Смоленск, 2004. 199 с.

Захарова Е.А. Мотивационная готовность как компонент психологической готовности к профессиональной деятельности студентов-медиков // Медицинский альманах. 2018. №1. С.14-18.

Кузнецова Л.Э. Влияние способности к эмоциональной саморегуляции на формирование синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников // Молодой ученый. 2017. №12. С. 190-192. URL https://moluch.ru/archive/146/40969/ (дата обращения: 14.11.2018).

Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. 2011. №12. Т.2. С.60-62.

Морозова И.С., Воронова Е.В. Динамика содержательных характеристик ценностно-мотивационного компонента психологической готовности студентов к профессиональной деятельности на различных этапах обучения в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета.2016. № 2. С. 120 – 125.

Степаненко Д.В., Степаненко И.С., Ямашкин С.А. Особенности профессиональной мотивации студентов медицинского института // Международный научно-исследовательский журнал. 2017.Вып. №9(63).URL https://www.research-journal.org (дата обращения: 11.09.2018.)

Фитьмова А.А. Развитие профессиональной мотивации будущих врачей в процессе обучения в вузе: Дис. … канд. психол. наук. Ставрополь, 2012. 253 с. URLhttps: //www.dissercat.com (дата обращения: 15.08.2018).

Чернецкая Н.И., Комолкина О.И. Мотивы выбора профессии медицинской сестры // Педагогический имидж. 2017. №4(37). С. 142-148.

Югова М.С., Макарова О.А. Исследование нервно-психической устойчивости и эмпатии у медицинских работников // Международный студенческий научный вестник. 2015. № 5-2. URL: https://eduherald.ru/ru/article/view?id=13382 (дата обращения: 14.01.2018).

Bosch J., Maaz A., Hitzblech T., Holzhausen Y., Peters H. Medical students' preparedness for professional activities in early clerkships// BMC medical education. 2018. 17. [Электронныйресурс]URLhttps: // www.biomedcentral.com (дата обращения: 18.01.2019).

Budhathoki S., Zwanikken P., Pokharel P., Scherpbier A. Factors influencing medical students motivation to practice in rural areas in low-income and middle-income countries: a systematic review // BMJ Open. 2017. 7. URL https: // www.bmjopen.bmj.com (дата обращения: 24.08.2018).

Gyorffy Z. Career motivation and burnot among medical students in Hungary – could altruism be a protection factor? // BMC Medical Education. 2016. 16. URL https: //www.biomedcentral.com (дата обращения: 12.09.2018).

Heiligers P. Gender differences in medical students' motives and career choice // BMC Medical Education. 2012. 12. URL https:// www.biomedcentral.com (дата обращения: 17.08.2018).

Kusurkar R.A., Croiset G., Galindo-GarréF., Cate O.T. Motivational profiles of medical students: Association with study effort, academic performance and exhaustion. // BMC Medical Education. 2013. 13. URL https:// www.biomedcentral.com (дата обращения: 17.09.2018).

Monrouxe L., Bullock A., Gormley G., Kaf-hold K., Kelly N., Roberts C., Mattick K., Rees C. New graduate doctors preparedness for practice: a multistakeholder, multicenter narrative study// BMJ open. 2018. 8. [Электронныйресурс]URL:https:// www.bmjopen.bmj.com (Дата обращения: 24.01.2019).

Luciani E., Consorti G., van Dun P.L.S., Merdy O., Lunghy C., Petrarcca M., Esteves J.E., Ceritelli F. An overview of osteopathy graduates perceived preparedness at transition from educational environment to clinic environment one year after graduation: a cross sectional study // BMC medical education. 2018. 18. [Электронныйресурс]URL https:// www.biomedcentral.com (дата обращения: 11.01.2019).

Phillips, S. Professionalism, professionalization, expertise and compassion: a qualitative study of medical residents / S.Phillips, N. Dalgarno // BMC Medical Education 2017.17. – URL https:// www.biomedcentral.com (дата обращения: 03.04.2018).

References

Bogacheva, O.Y. (2013), "The empirical study of the problem of the influence of empathy on the work of doctors (on the example of physicians and surgeons)", *Psychology and psychotechnics*, 2, 196-202. (In Russian).

Dyachkova, E.S. and Aladinsky, A.O. (2011), "Value-motivational sphere of students of the medical college in the process of personal and professional development", *Bulletin of Tambov University. Series: Humanities*, 4 (96), 124-131. (In Russian).

Emelyanenko, L. M. (2011), "Formation of motivational readiness of medical students for professional activity" *Research work*, 2, 35-38. (In Russian)

Zaitseva, V.M. (2004), Individual and psychological peculiarities of students'personalities and motives in choosing a medical specialty: medical school. dissertation, Smolensk. (In Russian).

Zakharova, E.A. (2018), "Motivational readiness as a component of psychological readiness for professional activity of medical students", *Medical almanac*.1. 14-18. (In Russian).

Kuznetsova, L.E. (2017), "The influence of the ability to emotional self-regulation on the formation of the syndrome of emotional burnout in

medical workers", available at:https://moluch.ru/archive/146/40969/ (Accessed 14 November 2018). (In Russian).

Kucheryavenko, I.A. (2011), "The problem of psychological readiness for professional activity" *The Young scientist*, 12 (2), 60-62. (In Russian).

Morozova, I.S. and Voronova, E.V. (2016), "Dynamics of content characteristics of the value-motivational component of psychological readiness of students for professional activity at various stages of training at the University", *Bulletin of Kemerovo State University*, 2, 120-125. (In Russian).

Stepanenko, D.V., Stepanenko, I.S., Yamashkin, S.A. (2017), "The Features of professional motivation of students of the medical Institute", *International research journal*, 9(63), available at:https://www.research-journal.org (Accessed 11 September 2018.) (In Russian).

Fitmova, A. (2012), Development of professional motivation of future doctors in the process of training at the University, dissertation, Stavropol. (In Russian).

Chernetskaya, N.I. and Comolkina, O.I. (2017), "The nurse. Motives of choosing theoccupation" *Teacher image*, 4(37), 142-148. (In Russian).

Yugov, M.S. and Makarova, O.A. (2015), "Investigation of the neuropsychic tolerance, and empathy among health care workers // international student scientific Bulletin", available at: https: // eduherald.ru/ru/article/view?id=13382 (Accessed 14 January 2018). (In Russian).

Bosch J., Maaz A., Hitzblech T., Holzhausen Y. and Peters H. (2018), Medical students' preparedness for professional activities in early clerkships // BMC medical education. 17. [Электронныйресурс] URL https: // www.biomedcentral.com (Accessed: 18 January 2019).

Budhathoki S., Zwanikken P., Pokharel P., Scherpbier A. (2017), Factors influencing medical students motivation to practice in rural areas in low-income and middle-income countries: a systematic review // BMJ Open. 7. URL https:// www.bmjopen.bmj.com (Accessed 24 August 2018).

Gyorffy Z. (2016), Career motivation and burnot among medical students in Hungary – could altruism be a protection factor? // BMC Medical Education. 16:182- URL https: //www.biomedcentral.com (Accessed 12 September 2018).

HeiligersP. (2012), Gender differences in medical students' motives and career choice// BMC Medical Education. 12: 82. URL https:// www.biomedcentral.com (Accessed 17 August 2018).

Kusurkar R.A., Croiset G., Galindo-Garré F., Cate O.T. (2013), Motivational profiles of medical students: Association with study effort, academic performance and exhaustion. // BMC Medical Education. 13:87 URL https:// www.biomedcentral.com (Accessed 17 September 2018).

Monrouxe L., Bullock A., Gormley G., Kafhold K., Kelly N., Roberts C., Mattick K. and Rees C. (2018), New graduate doctors preparedness for practice: a multistakeholder, multicenter narrative study // BMJ open. 8. [Электронныйресурс] URL:https: // www.bmjopen.bmj.com (Accessed 24 January 2019).

Luciani E., Consorti G., van DunP. L.S., Merdy O., Lunghy C., Petrarcca M., Esteves J.E. and Ceritelli F. (2018), An overview of osteopathy graduates perceived preparedness at transition from educational environment to clinic environment one year after graduation: a cross sectional study // BMC medical education. 18. [Электронныйресурс] URLhttps: // www.biomedcentral.com (Accessed 11 January 2019).

Phillips, S. (2017), Professionalism, professionalization, expertise and compassion: a qualitative study of medical residents. BMC Medical Education 17. – URLhttps: // www.biomedcentral.com (Accessed 03 April 2018).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные авторов:
Чернецкая Надежда Игоревна, доктор психологических наук, профессор базовой кафедры педагогической и возрастной психологии, психологический факультет, Иркутский государственный университет.
Шумовская Ольга Александровна, медицинский психолог, Иркутская городская клиническая больница №1.

Овчинникова Марина Васильевна, методист, Акушерский колледж.
Петерсон Ольга Дональдовна, преподаватель, Акушерский колледж.
Нижегородцева Елена Алексеевна, преподаватель акушерского отделения, Иркутский базовый медицинский колледж.

About the authors:
Nadezhda Ig. Chernetskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Basic Department of Pedagogical and Age Psychology, Irkutsk State University, Faculty of Psychology.
Olga Al. Shumovskaya, Medical Psychologist, Irkutsk City Clinical Hospital № 1.
Marina V. Ovchinnikova, Methodologist, St. Petersburg State Medical Academy "College of Obstetrics".
Olga D. Peterson, Teacher, St. Petersburg State Medical University "College of Obstetrics".
Elena Al. Nizhegorodtseva, Teacher of the Department of Obstetrics, Irkutsk Basic Medical College.