А. В. Ильин, Е. А. Михайлова, А. В. Мудрик,
С. Б. Серякова, Л. В. Тарабакина, Т. В. Пушкарева

Психосоциальная теория развития в исследовании теоретических и оперантных моделей муниципальных и локальных систем воспитания в мегаполисе

Введение. Вопросы воспитания традиционно относятся к актуальным и сложно исследуемым областям психолого-педагогической практики. Воспитание есть социальное явление, отражающее характеристики современных социальных связей и специфику социальной коммуникации. Наиболее сложным вопросом является поиск психологической основы моделирования, планирования и осуществления эффективного процесса воспитания, обеспечивающего личностно и социально значимый результат.

Целью настоящей статьи являлось изучение моделей муниципальных и локальных систем воспитания в мегаполисе на основе исследования взаимосвязи качественных характеристик психосоциального развития субъектов трех групп педагогов и воспитанников с наличием или отсутствием различий в понимании целей воспитания участниками данных групп.

Материалы и методы. Методологической основой проведенного выступили концептуальные положения эпигенетической теории Э. Эриксона, развитые в исследованиях В.А. Ильина и положения теории социального воспитания А.В. Мудрика.

В качестве основной методики исследования использовался «Дифференциал психосоциального развития» (В.А. Ильин, Д.В. Сипягин), а также метод шкалирования. В исследовании приняли участие несколько групп: 120 человек учителей школ разного типа и педагогов дополнительного образования города Москвы и 1080 учеников, воспитанников данных учителей и педагогов. Общее количество участников эмпирического исследования – 1200 человек.

Результаты исследования. В ходе эмпирического исследования выявлена взаимосвязь представлений воспитателей и их воспитанников о цели воспитательного процесса с качеством психосоциального развития личности, что позволяет прогнозировать успешность системы воспитания и может служить основой создания программ развития для всех участников воспитательного процесса.

Выводы. Результаты выполненного исследования позволяют предположить, что эффективность воспитательного процесса базируется на качественных характеристиках психосоциального развития участников воспитательного процесса, рассматриваемых в совокупности отдельно взятой группы, например, школьного класса. В группах, где психосоциальное развитие имеет не гармоничный характер, с преобладанием тенденции менее качественного разрешения каждого кризиса в положительную сторону, наблюдается и большая дистанция между представлениями о цели воспитания у воспитателей и воспитанников.

Применение теории психосоциального развития и разработанный в ее концепции диагностический инструментарий позволяет исследовать ключевой, системообразующий элемент модели воспитания – качество психосоциального развития личности, что может служить основой разработки потенциально эффективных стратегий воспитания, а также создания программ развития для всех участников воспитательного процесса.

Ключевые слова: социальное воспитание, психосоциальное развитие, система, модель воспитания, цель воспитания, операционализация, кризис развития

Ссылка для цитирования:

Ильин А. В., Михайлова Е. А., Мудрик А. В., Серякова С. Б., Тарабакина Л. В., Пушкарева Т. В. Психосоциальная теория развития в исследовании теоретических и оперантных моделей муниципальных и локальных систем воспитания в мегаполисе // Перспективы науки и образования. 2021. № 4 (52). С. 311-326. doi: 10.32744/pse.2021.4.20

A. V. ILYIN, E. A. MIKHAILOVA, A. V. MUDRIK,
S. B. SERYAKOVA, L. V. TARABAKINA, T. V. PUSHKAREVA

Psychosocial development theory in studying theoretical and operant models of municipal and local upbringing systems in a metropolitan city

Introduction. Upbringing issues are traditionally related to the actual and difficult to study areas of psychological and pedagogical practice. Upbringing is a social phenomenon that reflects the characteristics of modern social ties and the specifics of social communication. The most difficult issue is the search for a psychological basis for modeling, planning and implementing an effective upbringing process that provides a personally and socially significant result.

The purpose of this article was to study models of municipal and local education systems in a megalopolis based on the study of the relationship between the qualitative characteristics of psychosocial development of subjects of three groups of teachers and pupils with the presence or absence of differences in the understanding of the goals of education by the participants of these groups.

Materials and methods. The methodological basis of the carried out was the conceptual provisions of the epigenetic theory of E. Erickson, developed in the studies of V.A. Ilyin and the provisions of the theory of social education by A.V. Mudrik.

The principal research techniques were "Psychosocial development differential" (V. A. Ilyin, D. V. Sipyagin) and scaling method. The participants of the research were divided into several groups: 120 teachers and supplementary education teachers from Moscow schools of different types and 1080 their students. Total amount of empirical study participants is 1200 persons.

Research results. In the course of empirical research, the relationship between the ideas of educators and their pupils about the goal of the educational process with the quality of psychosocial development of the individual was revealed, which allows predicting the success of the educational system and can serve as the basis for creating development programs for all participants in the educational process.

Conclusions. The results of the study performed suggest that the effectiveness of the educational process is based on the qualitative characteristics of the psychosocial development of participants in the educational process, considered in the aggregate of a separate group, for example, a school class. In groups where psychosocial development is not harmonious, with a predominance of the tendency for a lower-quality resolution of each crisis in a positive direction, there is also a large distance between the ideas about the goal of education among educators and pupils.

The application of the theory of psychosocial development and the diagnostic tools developed in its concept allow us to investigate the key, system-forming element of the upbringing model - the quality of psychosocial development of the individual, which can serve as the basis for the development of potentially effective upbringing strategies, as well as the creation of development programs for all participants in the upbringing process.

Keywords: social upbringing, psychosocial development, system, upbringing model, upbringing objective, operationalization, development crisis

For Reference:

Ilyin, A. V., Mikhailova, E. A., Mudrik, A. V., Seryakova, S. B., Tarabakina, L. V., & Pushkareva, T. V. (2021). Psychosocial development theory in studying theoretical and operant models of municipal and local upbringing systems in a metropolitan city. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 52 (4), 311-326. doi: 10.32744/pse.2021.4.20

Введение

Воспитание относится к самым актуальным и проблемным вопросам всей истории педагогики и современной практики. Это определяется как глобальностью данного явления и интуитивно ощущаемой его важностью для развития социума, так и его сложностью, детерминированной логическим и функциональным полиморфизмом компонентов, а также проблемностью верификации и прогнозирования результатов. Определенная ясность исследования наступает в том случае, если воспитание рассматривается не только как целенаправленное воздействие одной части социума на другую (которое выливается в конце концов в многофакторное и разнонаправленное влияние), а как социальное явление, в котором обозначается, сказывается, обнаруживается сущность социальной коммуникации, а также в целом всякое проявление актуальных социальных связей [11].

Проведенный анализ весьма содержательных исследований в сфере психологии воспитания позволил прийти к выводу, что вне поля зрения остается основной массив условий, например, влияние малых и больших социальных групп [20], а также установка на органичность включения воспитания в обучение [7], что обуславливает принятие многих фактов априори [12]. Современное состояние данного вопроса характеризуется фокусировкой внимания исследователей на отдельных, ситуативно определяемых задачах, продиктованных даже не социальным заказом, а скорее власти конъектуры. Воспитание как контекст социализации опять остается «за кадром» [13].

Анализ современных исследований, посвященных проблемам создания и развития систем воспитания показывает, что авторы придерживаются разных взглядов на то, что следует понимать в целом что такое модель и включение составных элементов модели рассматривается весьма произвольно [8]. Вместе с тем, практически все авторы принимая положение о субъектности воспитания [6], при рассмотрении воспитания как системы, не акцентируют внимание на том, что данная модель является человеко-центрированной, а воспитатель, воспитанник и группа воспитанников (как коллективный субъект) являются основными системными «компонентами». Если мы рассматриваем субъектов воспитания системообразующими элементами, то нам необходим инструментарий, позволяющий определять, диагностировать характеристики психосоциального развития как потенциальные условия успешности воспитательного взаимодействия, а также смысловые акценты воспитательного процесса в целом.

Смыслообразующим элементом системы воспитания рассматривается цель воспитания, которая является мотивирующим всех участников воспитательного процесса фактором, а также организующим, содержательным и определяющим критерии оценки эффективности всей воспитательной системы [8].

Целью настоящей статьи было представление хода и результатов исследования, позволившего вывить характеристики психосоциального развития [3] трех групп, реализующих процесс воспитания, а также наличие или отсутствие различий понимания целей воспитания участников данных групп.

Материалы и методы

Реализация принципа системности в изучении социальных процессов предопределяет необходимость маркирования, «очерчивания», контуров самих систем, установления границ и дефиниций их демаркации. Необходимо также определение реально действующих точек соприкосновения и содействия разных систем, их иерархической соподчиненности, места в глобальных процессах. Без подобного анализа невозможно выделить компоненты (элементы системы), которые дают синергетический эффект, то есть результат взаимодействия и взаимного влияния компонентов, приводящих к изменениям субъектов, взаимодействующих внутри системы как социального конструкта [9].

Результат анализа репрезентируется в построении модели, отражающей структуру системы и ее место в общественном устройстве [22].

Человек выступает основной движущей силой развития цивилизации. Именно человек создает предпосылки и реализует общественные, технические, информационные и иные нововведения, коренным образом меняющие весь ход социальной эволюции. Созидательный потенциал человека реализуется в контексте его социальной роли, актора развития всех социальных практик и социального взаимодействия на разных уровнях.

Исследования российских психологов и социологов доказывают необходимость позитивных психологических интервенций как универсального и пластичного средства обеспечения психологического благополучия [15]. Однако, логика функционирования социальных систем диктует необходимость учета результатов взаимодействия интегральных, системообразующих элементов. В представленном исследовании субъекты и цель воспитания выступают основными системообразующими элементами.

В современных условиях формулировка цели воспитания в мегаполисе генерируется определением качеств личности, позволяющей субъекту социализироваться и эффективно самореализоваться в социуме, что возможно при наличии личностных качеств человека, позволяющих адаптироваться, приспособиться к обществу и одновременно сохранить собственную индивидуальность и внутреннюю свободу [8].

Исследование психосоциального развития субъектов систем воспитания с помощью разработанного и верифицированного методического инструментария, основанного на измерении дифференциала психосоциального развития [4], позволяет устанавливать психосоциальную дистанцию уровня благополучия отдельного субъекта и группы, а также изучить благоприятное для достижения целей воспитания соотношение уровня психосоциального развития воспитывающего и воспитуемых.

Изучение функционирования моделей воспитания необходимо проводить в условиях естественного эксперимента, который предоставляет исследователям возможность проверить теории и ответить на вопросы с более высокой внешней достоверностью, поскольку они имитируют реальные события [19]. Процедура пилотного исследования позволяет выделить все переменные, имеющие индикаторы, которые соответствуют наблюдаемым и ненаблюдаемым факторам [21].

Процедура и методы исследования

Проведенное пилотное исследование ставило следующие задачи: эмпирическим путем проверить характер взаимоотношений и взаимодействия воспитателя (учителя, преподавателя, воспитателя и пр.) и воспитанника в зависимости от характеристик психосоциального развития участников воспитательного процесса и выяснить, имеют ли установленные характеристики соответствие с определением целей воспитания.

В исследовании приняли участие несколько групп: 120 человек учителей школ разного типа и педагогов дополнительного образования города Москвы и 1080 учеников, воспитанников данных учителей и педагогов. Общее количество участников эмпирического исследования – 1200 человек.

Проведенные ранее исследования позволили ограничить рамки экспериментальной выборки:

- выборка формировалась путем привлечения случайных групп без выделения отдельных групп, проявляющих социальную активность, поскольку ранее были получены эмпирические данные о том, что молодые люди до 18 лет, демонстрирующие высокий уровень социальной активности, в своем развитии значительно превышают характеристики своего психовозрастного этапа [23];
- выборка ограничивалась школьным возрастом, поскольку проведенное ранее исследование показало, что процесс взросления приводит к сепарации молодых людей от влияния воспитания, которое может проявляться к изменению собственной позиции в отношении определенных социальных групп, традиционно рассматриваемых как референтные [17], а включение в профессиональную деятельность приводит к формированию независимой собственной равноправной позиции в педагогическом процессе и определяет предпочтительный характер взаимодействия между воспитывающим и воспитываемым как сотрудничество [16].

Выбранный способ формирования экспериментальной выборки и ее внутренняя сегментация нацелены на создание условий, обеспечивающих **конструктивную валидность**, соответствие эмпирически создаваемых условий принятому исследователями теоретическому конструкту [18]. Включение в эмпирическую выборку воспитателей и их воспитанников, представителей разных учебных организаций и организаций дополнительного образования, входящих в состав воспитательной системы мегаполиса, соответствует требованиям конструктивной валидности [24], поскольку в виде мини-модели позволяет изучить основные тенденции, которые, возможно, будут подтверждены в масштабном исследовании.

Проблема операционализации целей воспитания была решена в ходе опосредствования и измерения смысловой дистанции, которая существует между представлением о цели воспитания, присутствующим в сознании воспитателя и воспитуемого. Формализация и измерение содержания «цели» выступает как процедура установления связи концептуального аппарата исследования с его методическим инструментарием. Это позволяет раскрыть в ходе эмпирического исследования содержание основных, базовых понятий, используемой техники измерения и принятых индикаторов.

В ходе исследования результаты обрабатывались «по парам»: а) представление о целях воспитания; б) диагностика характеристик стадии психосоциального развития, полученные при исследовании, соотносились с данными воспитателей, в) пред-

ставление о целях воспитания, несущих благо для самого воспитанника и оценка соответствия понимаемой воспитанников цели воспитания, которую ставит перед собой воспитатель; г) диагностика характеристики стадии психосоциального развития воспитанника, полученными при изучении воспитанников (см. рис. 1). Сопоставление данных позволяло сделать предположение о характере взаимодействия «цель-воспитатель-воспитанник».

Рисунок 1 Последовательность анализа эмпирических данных

Качественный анализ данных проходил с учетом соотношения ответов воспитателей и воспитанников, находящихся в непосредственном контакте, принадлежащих одному кластеру экспериментальной выборки.

Анализ данных проводился с учетом деления участников на 3 группы:

Группа А – учителя и их ученики средних и старших классов частных школ города Москвы, 30 учителей, занимающихся воспитанием; 350 учеников-воспитанников.

Группа Б – учителя и их ученики средних и старших классов общеобразовательных школ города Москвы, 40 учителей, занимающихся воспитанием; 410 учеников-воспитанников.

Группа В – преподаватели и их ученики организаций дополнительного образования города Москвы (музыкальные школы, школы искусств и другие), 40 учителей, занимающихся воспитанием; 320 учеников-воспитанников. Формирование данной группы было продиктовано компенсирующей и развивающей функциями дополнительного образования [14], определяющими специфику воспитательного процесса в данных организациях.

Процедура экспериментального исследования состояла из следующих этапов:

1 этап. Диагностика целей воспитания и выявление характеристик дистанции между целями воспитания, поставленными и осознаваемыми воспитателями, и целями воспитания, представляемыми, осознаваемыми воспитанниками. Анализ целей воспитания проводился по группам эмпирической выборки. Исследование целей воспитания проходило с применением двух методов: сначала проводилась письменная анкета, затем участники исследовательской группы проводили глубинное интервью, для того, чтобы уточнить и расширить полученную информацию.

Вопросы анкеты и последующего интервью фокусировались вокруг следующих вопросов:

1. Как воспитатель (управляющая инстанция воспитательного процесса в педагогической системе) представляет и может описать генеральную, ориентированную на будущее воспитанника цель воспитания.

2. Как воспитатель формализует, описывает, представляет себе цель конкретных воспитательных мероприятий, которые он проводит в школе или в организации дополнительного образования.

При опросе школьников, воспитанников организаций дополнительного образования вопросы анкеты и последующего интервью фокусировались вокруг следующих вопросов:

1. Как воспитанник, ученик представляет цель воспитания, которые ставит и пытается достигнуть учитель или преподаватель организации дополнительного образования.

2. Как представляет себе воспитанник цель воспитания, как эта цель соответствует представлениям о благополучии и добре самого воспитанника.

Таким образом, изучалось процессуальное качество взаимодействия воспитателя с воспитуемыми [2].

Полученные ответы были подвергнуты обработке с применением метода шкалирования по принципу составления порядковой шкалы, которая допускает порядок ранжирования полученных данных по содержанию, изменению их смысловой нагрузки. Порядковая шкала распределяет оценку собственного представления о цели воспитания воспитанника или воспитателя по порядку, но порядковая шкала не устанавливает формальное расстояние между каждым фиксируемым индикатором, что соответствует целям исследования качественных явлений. Тип интервала учитывает степень различия между элементами, но не соотношение между ними [22].

Полученные ответы на вопросы анкеты и глубинного интервью всех участников исследования позволили выстроить единую, дискретную линию смыслового содержания ответа, где в центре находились нейтральные и бессодержательные ответы (не знаю, не задумывался, не представляю – 0) и более определенные, но вместе с тем лишённые личностного смысла, формальные общепринятые формулировки, содержание которых респондент не смог объяснить. Два вектора распределения ответов были направлены: а) условно со знаком «+» в сторону ориентации на благополучие воспитанника; б) условно со знаком «-» в стороны ориентации на формально, официально декларируемые цели воспитания, но которые в процессе ответов на вопросы глубинного интервью респондент не мог раскрыть, объяснить или обосновать. Вместе с тем, необходимо заметить, что знаки «+» и «-» носят условный характер и не имеют оценочного содержания.

Результаты проведённого анкетирования и последующего глубинного интервью среди воспитателей и учителей показали следующие характерные тенденции, в целом соответствующие ответам по группе.

Группа А (учителя и ученики средних и старших классов частных школ города Москвы) – в большинстве своем могут определить генеральные цели воспитательного процесса и формулируют их в терминах развития и благополучия ребенка (такие ответы были получены от 27 из 30 общего количества принявших участие в опросе). Содержательно большинство учителей имеет представление о генеральной цели воспитательного процесса как развитие личности, формирование умений социальной коммуникации, саморазвития и самосовершенствования, и в большинстве случаев учителя при планировании, разработке и проведении конкретных мероприятий воспитательного плана в постановке цели отдельного мероприятия ориентируются на ко-

нечную, представляемую цель воспитания. Такие ответы были получены от 28 из 30 респондентов.

Однако, в данной группе практически всеми 100% участниками исследования было отмечено, что в ситуации дистанционного обучения в связи с усилением контроля и формализацией методов проверки со стороны администрации школ, содержательно цель воспитательного мероприятия начала приобретать более формализованный характер – средства проведения воспитательного мероприятия, форму, методы воздействия стали оценивать не столько с точки зрения их эффективности в воспитательном процессе, а более с точки зрения возможности, удобства формализации и контроля. Кроме этого, отсутствие непосредственного взаимодействия затрудняло получать непосредственную отдачу (оценивать реакцию учеников), что сильно влияло на мотивацию и самооценку успешности процесса со стороны учителя.

Группа Б (учителя и ученики средних и старших классов общеобразовательных школ города Москвы) – в большинстве своем затруднялись определить генеральные цели воспитательного процесса и формулировали их в рамках «официальной», формализованной терминологии (такие ответы были получены от 32 из 40 общего количества принявших участие в опросе). Содержательно большинство учителей воспитательный процесс рассматривают как серию коррекционных мероприятий, при проведении которых необходимо делать упор на коррекцию поведения, изменение представлений, формирование верных, соответствующих официальным документам установок. В большинстве случаев учителя при планировании, разработке и проведении конкретных мероприятий воспитательного плана в постановке цели отдельного мероприятия ориентируются на достижение конкретной цели конкретного мероприятия. Такие ответы были получены от 37 из 40 респондентов. Данная группа учителей в большинстве своем (39 человек, 97,5 %) не отмечала серьезных изменений воспитательного процесса в ситуации дистанционного обучения и демонстрировала формализованные результаты проведенных мероприятий (например, количество участников, количество выданных поощрений, количество гостей и т.д.).

Группа В (преподаватели организаций дополнительного образования г. Москвы) генеральной целью воспитания видят овладение определенными профессиональными знаниями, раскрытие специальных способностей, создание условий для дальнейшего использования полученных знаний, умений и компетенций в дальнейшей жизни. Такие ответы были получены от 100 % участников группы (40 человек). Содержательно такой тип генеральной цели воспитания можно определить, как соответствующей цели профессионализации и профессионального развития, хотя практически все участники исследования отмечали, что большинство их воспитанников, скорее всего, не свяжут свою дальнейшую профессиональную деятельность с искусством, музыкой, театром и т.д. Интересно отметить, что при определении цели отдельных воспитательных мероприятий, которые по своему содержанию также были тесно связаны с профессиональным развитием, преподаватели организаций дополнительного образования определяли цель воспитания сугубо индивидуально, ориентируясь не на коллективного субъекта, а на конкретную личность воспитанника. Поэтому формулировка целей воспитания отдельных мероприятий формулировалась в терминах, определяющих личностное развитие.

В группе А (ученики средних от 5 до 9 классов частных школ г. Москвы) в целом не было отмечено сильного расхождения между тем, как понимают воспитанники цели воспитательного процесса, и тем, как они себе представляют идеальные цели, соот-

ветствующие их собственным представлениям о целях воспитательного процесса. Интересно отметить, что никто из опрошенных учеников данных классов не усомнился в том, что цель каждого воспитательного мероприятия продиктована заинтересованностью учителя в дальнейшем благополучии ученика, его развитии и возможностью эффективно взаимодействовать с другими людьми.

Однако необходимо отметить следующую тенденцию – почти половина опрошенных учеников говорила во время интервью о том, что хорошо бы учителя при планировании воспитательных мероприятий позволяли ученикам обсуждать план, предлагать и рассматривать иные варианты мероприятий, более соответствующие интересам конкретных учеников и групп, высказывались о необходимости самих учеников влиять на выбор тематики и формы воспитательного мероприятия, не повторять темы и освещать актуальные вопросы, волнующие современных школьников. Школьники ощущают необходимость в диалоге как реализации поддержки, заинтересованного общения и развития отношений [1].

В группе Б (ученики средних и старших классов общеобразовательных школ г. Москвы) ответы по своему содержанию выявили две тенденции: одна группа опрошенных (200 человек) в целом позитивно интерпретировала то, что учителя видят цели при планировании отдельных мероприятий и в общем контексте эти цели соответствуют представлениям самих учеников о целях их собственного воспитания. Другая группа (195 человек) отмечала, что цели воспитательных мероприятий довольно далеки от интересов и перспектив развития учеников, что высокий уровень формализации «убивает» идею многих мероприятий, а повторяющиеся из года в год тематика и формы мероприятий делают процесс воспитания малоэффективным. Однако, обе группы уверенно определили, что генеральные цели воспитания, определяющие направление развития конкретного ученика, учителями не учитываются и они не соответствуют тому, что сами воспитанники считают верным и полезным для себя. Ответы 15 человек были содержательно нейтральны. Необходимо отметить, что ученики группы Б практически на 100 % процентов (402 человека) содержательно рассматривали воспитание как довольно активный процесс целенаправленного воздействия на личность ученика в целом.

В группе В (ученики организаций дополнительного образования г. Москвы (музыкальные школы, школы искусств и другие) практически на 100 % отметили, что целью воспитания преподавателей является профессиональная подготовка учеников. В целом все воспитанники оценивали это позитивно, но отмечали, что, хотя преподаватели и понимают, что многие учатся «для себя», что это область общего развития, однако, преподаватели видят в учениках своих будущих коллег, поэтому большое внимание уделяется конкурсам, выступлениям, выставкам, показам и т.д.

В целом группа В показала наиболее «благополучный фон» оценки воспитательного процесса со стороны воспитанников (учеников организаций дополнительного образования), а также наименьшую дистанцию между целями воспитания, которые определяет учитель, и теми целями, которые видят в действиях воспитателя воспитанники.

2 этап. На втором этапе эмпирического исследования была применена методика «Дифференциал психосоциального развития» (ДПР), целью которой является изучение структуры психосоциального развития индивида. Данная методика была выбрана в качестве ключевого инструментария при проведении исследования ввиду того, что психосоциальная теория Э. Эриксона, которая выступила основой для создания данной методики, определяет, что каждый человек в процессе жизни проходит че-

рез 8 этапов психосоциального развития (кризисов), а первые 5 из них являются ключевыми для формирования психосоциальной **идентичности** личности. Использование методики «Дифференциал психосоциального развития» позволяет определить успешность или не успешность прохождения каждого из первых пяти кризисов психосоциального развития личности и сделать предположение о наличии тех или иных базисных личностных качеств (таких как Базовое доверие, Автономия, Инициативность, Компетентность и Идентичность личности с представлением о себе). Так как этапы психосоциального развития имеют возрастные ограничения и протекают в определенный период жизни, а именно, кризис Доверия до 1 года, кризис Автономии от 1 до 3 лет, Инициативы от 3 до 7 лет, Компетентности от 7 до 12 лет и Инициативы с 12 до 18 лет, данная методика используется для того, чтобы определить, какие этапы психосоциального развития в момент диагностики уже пройдены учащимися, то есть, через какие кризисы он уже прошёл и какие новообразования его личности сформированы. Ведь в нашем исследовании приняли участие учащиеся разных возрастов и не все из них в силу возраста могли пройти все стадии психосоциального развития. Однако, при составлении выборки мы учли тот факт, что наибольшее влияние воспитатель может оказать на прохождение кризиса Компетентности, время прохождения которого приходится на начальные и средние классы школы, и исключили из респондентов учеников, чей возраст не позволяет оценить качество прохождения данного кризиса, чем и обусловлены возрастные ограничения выборки учащихся от 10 до 17 лет.

Результаты исследования

В результате проведённой диагностики с использованием описательных статистик были выявлены закономерности в первичных данных. Далее мы последовательно рассмотрим эти результаты применительно к каждой из представленных в исследовании категорий испытуемых.

Группа А – учителя и их ученики средних и старших классов частных школ города Москвы показали следующее соотношение:

Таблица 1

Соотношение данных методики ДПР воспитателей (учителей) и воспитанников (школьников) частных школ г. Москвы

Стадия псих-соц. развития	Доверие		Автономия		Инициатива		Компетентность		Идентичность	
Частотные характеристики	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники
Среднее	4,41	5,79	4,84	5,54	4,16	4,62	5,42	3,73	4,72	3,83
Медиана	4,50	5,83	4,83	5,73	4,33	4,67	5,50	3,50	4,83	3,60
Мода	6,00	6,00	4,50	5,50	5,00	4,60а	6,33	3,50	4,83	3,40

Качественный анализ позволяет увидеть, что наиболее благоприятные ответы по вопросам определения целей воспитания были получены в тех группах учитель-ученики, где наблюдается картина гармоничного разрешения кризисов психосоциального развития как у учеников, так и у воспитателей (учителей).

В группе Б (учителя и их ученики средних и старших классов общеобразовательных школ) наблюдается явно выраженное разделение полученных результатов на две категории – совпадение ситуации учителя и совпадение ситуации учеников дает положительную оценку и взаимопонимание в вопросах определения целей воспитания. Совпадение «неблагополучия» с обеих сторон, как и совпадение «благополучия» с обеих сторон дает позитивную картину, в то время как противоречивые результаты, полученные в кластере воспитатель-воспитанники (учитель-ученики), показывают противостояние мнений в отношении поставленных, осознаваемых и предпочтительных целей воспитания.

Таблица 2

Соотношение данных методики ДПР учителей и школьников общеобразовательных школ г. Москвы

Стадия псих-соц. развития	Доверие		Автономия		Инициатива		Компетентность		Идентичность	
Частотные характеристики	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники
Среднее	5,79	4,41	4,54	5,34	5,18	4,65	5,09	4,84	4,62	3,83
Медиана	5,80	4,50	4,83	5,17	5,33	4,70	5,33	4,83	4,67	3,47
Мода	6,00	6,00	5,50	5,33	5,34	4,60	5,67	4,49	4,60	3,50

В группе В (преподаватели и ученики организаций дополнительного образования (музыкальные школы, школы искусств и другие) не была отмечена тенденция несоответствия уровней психосоциального развития воспитателей (преподавателей) и воспитанников (учеников), что можно объяснить характеристикой случайной выборки и не позволяет полученные результаты транслировать на всю популяцию, на весь кластер. В нашем конкретном случае все преподаватели организаций дополнительного образования продемонстрировали благополучные результаты психосоциального развития и своевременное и позитивное разрешения кризисов. Данные характеристики соответствуют и группе учеников.

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием программы SPSS Statistics 22.0.

При сравнении трёх выборок были выделены значимые различия по критерию Краскела-Уоллиса между всеми тремя группами учеников по всем стадиям психосоциального развития ($p \leq 0,05$). У учителей значимые различия были обнаружены по всем стадиям психосоциального развития ($p \leq 0,05$) за исключением стадии Автономия, Компетентность и Идентичность, где значимые различия выявлены не были.

Таблица 3

Соотношение данных методики ДПР преподаватели и ученики организаций дополнительного образования (музыкальные школы, школы искусств) г. Москвы

Стадия псих-соц. развития	Доверие		Автономия		Инициатива		Компетентность		Идентичность	
Частотные характеристики	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники	Учителя	Школьники
Среднее	4,16	4,42	4,85	4,56	4,67	3,75	5,43	4,71	4,72	4,10
Медиана	4,33	4,53	4,84	4,85	4,65	3,53	5,47	4,57	4,83	4,07
Мода	5,00	5,77	4,50	5,47	4,62	3,53	6,35	4,88	4,83	4,20

Обсуждение результатов

Мы согласны с авторами [10], что субъектность есть базовая, основная характеристика, определяющая является ли система воздействия на человека воспитанием или нет, что определяется и диагностируется при помощи исследования личностного благополучия субъекта [5], которое может достигаться в рамках позитивных психологических интервенций [15].

Полученные нами данные согласуются с мнением авторов о необходимости рефлексии обратной связи участников педагогического процесса [1], а также о необходимости расширения форм общественного участия и использование механизма социального партнерства [25], как важного и необходимого ресурса инновационного развития педагогической практики.

Вместе с тем, принимая утверждение о том, что не наличие определенного набора методов, средств и других компонентов педагогического процесса, а производное от структуры и характеристик системы процессуальное качество образовательной среды выступает важнейшим условием эффективности педагогического воздействия [2], мы должны отметить, что именно моделирование систем воспитания, интегрированных и адаптированных к конкретным социальным условиям позволит детерминировать необходимые содержательные и качественные характеристики воспитания [12].

Применение теории психосоциального развития и разработанный в ее концепции диагностический инструментарий позволяет исследовать ключевой, системообразующий элемент модели воспитания – качество психосоциального развития личности, что может служить основой разработки потенциально эффективных стратегий воспитания, а также создания программ развития для всех участников воспитательного процесса.

Заключение

В ходе эмпирического исследования моделей муниципальных и локальных систем воспитания в мегаполисе на основе психосоциальной теории развития была выявлена взаимосвязь представлений педагогов и их воспитанников московских об-

разовательных организаций о цели воспитательного процесса с качеством психосоциального развития личности.

Эмпирически было установлено, что в группах, где психосоциальное развитие имеет не гармоничный характер, с преобладанием тенденции менее качественного разрешения каждого кризиса в положительную сторону, наблюдается и большая дистанция между представлениями о цели воспитания у воспитателей и воспитанников.

Процесс воспитания рассматривался всеми участниками исследования как часть общего педагогического процесса, и оценка успешности воспитательных мероприятий проводилась в контексте образовательной среды.

Полученные в ходе полевого, пилотного исследования данные и предварительные выводы в дальнейшем помогут в организации и проведении масштабного исследования.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00822.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азбель А.А., Илюшин Л.С., Морозова П.А. Обратная связь в обучении глазами российских подростков // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 195–212. DOI: 10.17323/1814-9545-2021-1-195-212
2. Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А. Связь процессуального качества образовательной среды и показателей развития речи // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 159–178. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-159-178
3. Ильин В.А. Сравнительное исследование особенностей психосоциального развития учащихся старших классов и студентов-первокурсников высших учебных заведений // Психологическая наука и образование. 2009. Т. 14. № 1. С. 14–23.
4. Ильин В.А., Ильичева И.В., Леванова Е.А., Михайлова Е.А., Пушкарёва Т.В. Разработка и апробация мониторинга психосоциального развития школьников // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 52–60. DOI: 10.17759/pse.2018230405
5. Карапетян Л. В., Глотова Г. А. Изучение эвристического потенциала конструкта «Эмоционально-личностное благополучие» // Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 252–268. doi: 10.32744/pse.2020.3.19
6. Касимов Р. А. Субъектная позиция как компонент воспитания здоровой личности // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 59–74. doi: 10.32744/pse.2020.5.4
7. Куртеева О. В. Технология формирования готовности будущего педагога к конструированию содержания воспитательного проекта // Перспективы науки и образования. 2021. № 2 (50). С. 176–186. doi: 10.32744/pse.2021.2.12
8. Леванова Е.А., Мудрик А.В., Серякова С.Б., Пушкарёва Т.В., Тарабакина Л.В., Звонова Е.В., Зотова О.Н. Социально-педагогические основы исследования систем воспитания в мегаполисе // Образование личности. 2019. № 2. С. 12–20.
9. Леванова Е.А., Пушкарёва Т.В., Серякова С.Б. Проблема операционализации компонентов при создании теоретических и оперантных моделей муниципальных и локальных систем воспитания в мегаполисе // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 413–420. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-78
10. Мардахаев Л.В. Субъектность воспитания подрастающего поколения: теоретические основы воспитания // Профилактика зависимостей. 2019. № 2 (18). С. 50–58.
11. Мудрик А.В. О теории социального воспитания // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 3. С. 6–9.
12. Мудрик А.В. Социальная психология воспитания (избранные социально-педагогические очерки). М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2017.

13. Мудрик А.В., Никитская Е.А. Воспитание в контексте социализации человека: ретроспектива и педагогическая реальность // Образование. Наука. Научные кадры. 2021. № 2. С. 224-230. doi: 10.24411/2073-3305-2021-2-224-230
14. Павленко К.В., Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Сивак Е.В. Дополнительное образование школьников: функции, родительские стратегии, ожидаемые результаты // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 241–261. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-241-261
15. Реан А.А., Ставцев А.А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 37–59. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-3-37-59
16. Серякова С.Б. Образ преподавателя высшей школы глазами аспирантов // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'20: сборник научных трудов № 12 (20). Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2020. С. 241–243.
17. Тарабакина Л.В., Звонова Е.В., Мадунц Н.А. Выход молодежи из конфессиональных общин как сепарация от семейного воспитания // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 4. С. 25–34. DOI: 10.15293/1813-4718.2004.03
18. Cronbach L.J., Meehl P.E. (1955) Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), 281–302. DOI: 10.1037/h0040957
19. Duflo E. (2006) Field Experiments in Development Economics. In *Advances in Economics and Econometrics: Theory and Applications*, Ninth World Congress edited by R. Blundell, W.K. Newey and T. Persson. Cambridge University Press.
20. Golovachev, V. S., & Zatsepina, M. B. (2020). Model of interaction between libraries and preschool educational institutions in terms of the moral and aesthetic education of preschool children. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 47 (5), 170-185. doi: 10.32744/pse.2020.5.12
21. Gordon B.R., Zettermeyer F., Bhargava N., Chapsky D. (2017) A Comparison of Approaches to Advertising Measurement: Evidence from Big Field Experiments at Facebook. *Forthcoming at Marketing Science*. DOI: 10.2139/ssrn.3033144.
22. Kothari C.R. (2004) *Research Methodology: Methods and Techniques*. 2nd Edition, New Delhi: New Age International Publishers.
23. Levanova E.A., Seryakova S.B., Pushkareva T.V., Zvonova E.V., Kryzhanovskaya T.V. (2020) Civic activity of youth of pre-electoral age in the perspective of the problems of modern upbringing. *International Research Journal*, 7-3 (97), 23–27. DOI: 10.23670/IRJ.2020.97.7.071
24. Messick S. (1995) Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50 (9), 741–749. DOI: 10.1037/0003-066x.50.9.741
25. Rogach, O. V., Ryabova, T. M., & Frolova, E. V. (2020). Assessment of the innovative potential of Moscow schools: limitations and development resources. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 46 (4), 126-137. doi: 10.32744/pse.2020.4.8

REFERENCES

1. Azbel A.A., Ilyushin L.S., Morozova P.A. Perceptions of feedback among russian adolescents. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2021, no.1, pp. 195–212. (in Russ.) doi: 10.17323/1814-9545-2021-1-195-212
2. Veraksa A.N., Gavrilova M.N., Bukhalenkova D.A. Association between the quality of teacher-child interaction and language development. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2019, no. 2, pp. 159–178. (in Russ.) doi: 10.17323/1814-9545-2019-2-159-178
3. Ilyin V.A. A comparative study of the psychosocial development of students in senior high-school classes and freshmen students in higher educational institutions. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2009, no. 14 (1), pp. 14–23. (in Russ.)
4. Ilyin V.A., Ilyichyova I.V., Levanova E.A., Mikhailova E.A., Pushkareva T.V. Psychosocial development in schoolchildren: creating and testing the monitoring system. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 2018, 23(4), pp. 52–60. (in Russ.) doi: 10.17759/pse.2018230405
5. Karapetyan, L. V., Glotova, G. A. Studying the heuristic potential of a construct "Emotional and personal well-being». *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2020, vol. 45, no. 3, pp. 252-268. (in Russ.) doi: 10.32744/pse.2020.3.19
6. Kasimov, R. A. Subject position as a component of healthy personality education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education*, 2020, vol. 47, no. 5, pp. 59-74. (in Russ.) doi: 10.32744/pse.2020.5.4

7. Kurteeva, O. V. Technology of formation of future pedagogue's commitment to designing the educational project content. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2021, vol. 50, no. 2, pp. 176-186. (in Russ.) doi: 10.32744/pse.2021.2.12
8. Levanova E.A., Mudrik A.V., Seryakova S.B., Pushkareva T.V., Tarabakina L.V., Zvonova E.V., Zotova O.N. Social and pedagogical bases of the study of upbringing systems in the metropolis. *Obrazovanie lichnosti – Personality formation*, 2019, no. 2, pp. 12–20. (in Russ.)
9. Levanova E.A., Pushkareva T.V., Seryakova S.B. Theoretical and practical models of municipal and local social and cultural education systems in a metropolis, their development and operationalisation of their components. *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii – The Herzen University Studies: Psychology in Education*, 2020, no. 3, pp. 413–420. (in Russ.) doi: 10.33910/herzenpsyconf-2020-3-78
10. Mardakhaev L.V. Subjectivity of the upbringing of the younger generation: theoretical foundations of upbringing. *Profilaktika zavisimostey – Prevention of addictions*, 2019, no. 2 (18), pp. 50-58.
11. Mudrik A.V. On the theory of social education. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii – Innovative projects and programs in education*, 2018, no. 3, pp. 6–9. (in Russ.)
12. Mudrik A.V. Social psychology of upbringing (selected socio-pedagogical essays). Moscow, Moscow Psychology and Sociology Institute Publishers, 2017. (in Russ.)
13. Mudrik A.V., Nikitskaya E.A. Education in the context of human socialization: retrospective and pedagogical reality. *Obrazovaniye. Nauka. Nauchnyye kadry – Education. The science. Scientific personnel*, 2021, no. 2, pp. 224-230. (in Russ.) doi: 10.24411/2073-3305-2021-2-224-230
14. Pavlenko K.V., Polivanova K.N., Bocharov A.A., Sivak E.V. Extracurricular activities of school students: functions, parental strategies, and expected outcomes. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2019, no. 2, pp. 241–261. (in Russ.) doi: 10.17323/1814-9545-2019-2-241-261
15. Rean A.A., Stavtsev A.A. Positive psychological interventions to prevent well-being issues, aggression and bullying in school students. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2020, no. 3, pp. 37–59. (in Russ.) doi: 10.17323/1814-9545-2020-3-37-59
16. Seryakova S.B. Image of a university teacher in the eyes of PhD students. *In information and Education: Borders of Communication INFO'20: the collection of scientific research № 12 (20)*. (pp. 241–243). Gorno-Altaysk: Gorno-Altaysk State University, 2020. (in Russ.)
17. Tarabakina L.V., Zvonova E.V., Madunts N.A. The leaving of young people from confessional communities as separation from family upbringing. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2020, no. 4, pp. 25–34. (in Russ.) doi: 10.15293/1813-4718.2004.03
18. Cronbach L.J., Meehl P.E. Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 1955, no. 52(4), pp. 281–302. doi: 10.1037/h0040957
19. Duflo E. Field Experiments in Development Economics. In *Advances in Economics and Econometrics: Theory and Applications*, Ninth World Congress edited by R. Blundell, W.K. Newey and T. Persson. Cambridge University Press, 2006.
20. Golovachev, V. S., & Zatsepina, M. B. Model of interaction between libraries and preschool educational institutions in terms of the moral and aesthetic education of preschool children. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2020, vol. 47, no. 5, pp. 170-185. doi: 10.32744/pse.2020.5.12
21. Gordon B.R., Zettermeyer F., Bhargava N., Chapsky D. A Comparison of Approaches to Advertising Measurement: Evidence from Big Field Experiments at Facebook. *Forthcoming at Marketing Science*, 2017. doi: 10.2139/ssrn.3033144.
22. Kothari C.R. *Research Methodology: Methods and Techniques*. 2nd Edition, New Delhi: New Age International Publishers, 2004.
23. Levanova E.A., Seryakova S.B., Pushkareva T.V., Zvonova E.V., Kryzhanovskaya T.V. Civic activity of youth of pre-electoral age in the perspective of the problems of modern upbringing. *International Research Journal*, 2020, no. 7–3 (97), pp. 23–27. doi: 10.23670/IRJ.2020.97.7.071
24. Messick S. Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 1995, no. 50 (9), pp. 741–749. doi: 10.1037/0003-066x.50.9.741
25. Rogach, O. V., Ryabova, T. M., & Frolova, E. V. Assessment of the innovative potential of Moscow schools: limitations and development resources. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 2020, vol. 46, no. 4, pp. 126-137. doi: 10.32744/pse.2020.4.8.

Информация об авторах

Ильин Валерий Александрович

(Российская Федерация, Москва)

Профессор, доктор психологических наук
Профессор кафедры социальной педагогики и
психологии

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: va0405@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-7784-5616

ResaecherID: I-7151-2013

Михайлова Елена Анатольевна

(Российская Федерация, Москва)

Кандидат психологических наук

Доцент кафедры социальной педагогики и
психологии

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: 6412198@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0720-4845

ResearcherID: AAR-5280-2021

Мудрик Анатолий Викторович

(Российская Федерация, Москва)

Член-корреспондент РАО, профессор, доктор
психологических наук

Профессор кафедры социальной педагогики и
психологии

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: amudrik@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-0410-9487

ResearcherID: AAR-6889-2021

Серякова Светлана Брониславовна

(Российская Федерация, Москва)

Профессор, доктор психологических наук

Профессор кафедры социальной педагогики и
психологии

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: umkped@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-4294-2373

Scopus Author ID: 57200566611

ResearcherID: AAD-4462-2021

Тарабакина Людмила Владимировна

(Российская Федерация, Москва)

Профессор, доктор психологических наук

Профессор кафедры социальной педагогики и
психологии

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: tarabakina@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-4605-2813

ResearcherID: AAR-5743-2021

Пушкарева Татьяна Владимировна

(Российская Федерация, Москва)

Доцент, доктор педагогических наук

Профессор кафедры социальной педагогики и
психологии

Московский педагогический государственный
университет

E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-6646-6917

Information about the authors

Valerii A. Ilyin

Professor

Doctor of Psychological Sciences

Professor of the Department of Social Pedagogy and
Psychology

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

E-mail: va0405@mail.ru

ORCID ID: 0000-0001-7784-5616

ResaecherID: I-7151-2013

Elena A. Mikhailova

PhD in Psychological Sciences

Associate Professor of the Department of Social
Pedagogy and Psychology

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

E-mail: 6412198@gmail.com

ORCID ID: 0000-0002-0720-4845

ResearcherID: AAR-5280-2021

Anatolii V. Mudrik

Corresponding member of RAE, Professor

Doctor of Psychological Sciences

Professor of the Department of Social Pedagogy and
Psychology

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

E-mail: amudrik@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0003-0410-9487

ResearcherID: AAR-6889-2021

Svetlana B. Seryakova

Professor

Doctor of Psychological Sciences

Professor of the Department of Social Pedagogy and
Psychology

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

E-mail: umkped@mail.ru

ORCID ID: 0000-0003-4294-2373

Scopus Author ID: 57200566611

ResearcherID: AAD-4462-2021

Lyudmila V. Tarabakina

Professor

Doctor of Psychological Sciences

Professor of the Department of Social Pedagogy and
Psychology

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

E-mail: tarabakina@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-4605-2813

ResearcherID: AAR-5743-2021

Tatyana V. Pushkareva

Associate Professor

Doctor of Pedagogic Sciences

Professor of the Department of Social Pedagogy and
Psychology

Moscow Pedagogical State University (MPGU)

E-mail: pushkareva-tv@mail.ru

ORCID ID: 0000-0002-6646-6917