

ISSN 1818-6653

**ВЕСТНИК
ЛЕНИНГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
имени А. С. ПУШКИНА**

2021

№ 2

**PUSHKIN
LENINGRAD STATE UNIVERSITY
JOURNAL**

2021

No 2

**ВЕСТНИК
ЛЕНИНГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА
имени А. С. ПУШКИНА**

**2021
№ 2**

**Журнал включен
в Перечень рецензируемых научных изданий,
в которых должны быть опубликованы
основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени кандидата наук,
на соискание ученой степени доктора наук**

Свидетельство о регистрации СМИ:
ПИ № ФС 77-68611 от 03.02.2017
**Журнал издается
с 2006 года**
Периодичность: ежеквартально

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия

- С. Г. Еремеев** доктор экономических наук, профессор
(главный редактор)
- Л. М. Кобрин** доктор педагогических наук, профессор
(зам. главного редактора)
- М. Ю. Смирнов** доктор социологических наук, профессор
(научный редактор, 5.7. Философия)
- А. Г. Маклаков** доктор психологических наук, профессор
(научный редактор, 5.3. Психология)
- Л. В. Коновалова** доктор педагогических наук, профессор
(научный редактор, 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики
и образования; 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания;
5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(Педагогика)
- Т. С. Овчинникова** доктор педагогических наук, профессор
(научный редактор, 5.8.3. Коррекционная педагогика
(сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)
(Педагогика)

Редакционный совет

- А. Г. Асмолов** доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия)
- Т. А. Бороненко** доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
- О. А. Денисова** доктор педагогических наук, профессор (г. Череповец, Россия)
- Е. С. Ермакова** доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия)
- Н. Г. Камилова** кандидат психологических наук, доцент (Ташкент, Республика Узбекистан)
- О. И. Кукушкина** доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)
- Т. В. Лисовская** доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)
- И. А. Мироненко** доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия)
- Л. В. Марищук** доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)
- З. А. Мовкебаева** доктор педагогических наук, профессор (Нур-Султан,
Республика Казахстан)
- М. К. Шеремет** доктор педагогических наук, профессор (Киев, Украина)
- В. В. Хитрюк** доктор педагогических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь)

Адрес учредителя:
196605, Россия,
Санкт-Петербург, г. Пушкин,
Петербургское шоссе, д. 10.
тел. +7(812) 466-65-58
<http://lengu.ru/>
e-mail: pushkin@lengu.ru

Адрес редакции:
196605, Россия,
Санкт-Петербург, г. Пушкин,
Петербургское шоссе, д. 10
Tel. +7(812) 451-91-76
<http://lengu.ru/>
e-mail: vestnikpedagogics@lengu.ru
vestnikpsychology@lengu.ru

**PUSHKIN
LENINGRAD
STATE UNIVERSITY
JOURNAL**

**2021
No 2**

**The journal is included into
The List of reviewed academic journals and periodicals
recommended for publishing
in corresponding series basic research thesis results
for a PhD Candidate or Doctorate Degree**

The certificate
of the mass media registration
ПМ № ФС 77-68611, March 03, 2017

**The journal is issued
since 2006
Quarterly, 4 issues per year**

Founder: Pushkin Leningrad State University

Editorial Board

S. G. Eremeev	Dr. Sci. (Econ.), Professor, Chief editor
L. M. Kobrina	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Deputy Chief editor
M. Yu. Smirnov	Dr. Sci. (Sociol.), Professor, Editor (5.7. Philosophy)
A. G. Maklakov	Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Editor (5.3. Psychology)
L. V. Konovalova	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Editor, 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education; 5.8.2. Theory and methodology of training and education; 5.8.7. Methodology and technology of professional education (Pedagogy)
T. S. Ovchinnikova	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Editor, 5.8.3. Correctional pedagogy (signopedagogy and typhlopedagogy, oligophrenopedagogy and speech therapy) (Pedagogy)

Editorial Council

A. G. Asmolov	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Moscow, Russia)
T. A. Boronenko	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Saint Petersburg, Russia)
O. A. Denisova	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Cherepovets, Russia)
E. S. Ermakova	Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor (Saint Petersburg, Russia)
N. G. Kamilova	Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor (Tashkent, Republic of Uzbekistan)
O. I. Kukushkina	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Moscow, Russia)
T. V. Lisovskaya	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)
I. A. Mironenko	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Saint Petersburg, Russia)
L. V. Marishchuk	Dr. Sci. (Psychol.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)
Z. A. Movkebaeva	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan)
M. K. Sheremet	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Kiev, Ukraine)
V. V. Khitryuk	Dr. Sci. (Ped.), Professor (Minsk, Republic of Belarus)

Founder's address:
196605, Russia,
St. Petersburg, Pushkin,
Peterburgskoe shosse, 10.
Tel. +7(812) 466-65-58
<http://lengu.ru/>
e-mail: pushkin@lengu.ru

Editorial board's address:
196605, Russia,
St. Petersburg, Pushkin,
Peterburgskoe shosse, 10.
Tel. +7(812) 451-91-76
<http://lengu.ru/>
e-mail: vestnikpedagogics@lengu.ru
vestnikpsychology@lengu.ru

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Интеллектуальные особенности обучающихся младшего подросткового
возраста с различным уровнем лингвистической подготовки 10
И. А. Куницына, С. Ш. Флит, Е. Н. Яхудина

Индивидуально-личностные особенности матерей в диалогическом
взаимодействии с детьми с расстройством аутистического спектра..... 25
А. Г. Чернышкова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Профессионально важные качества учителя начальных классов..... 41
В. Г. Панкратова

Взаимосвязь учебной активности и психологической готовности
к выполнению профессиональной деятельности студентов-психологов 53
А. А. Сидорова

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ. АКМЕОЛОГИЯ

Типология студентов по степени сформированности компетентности в
межличностном познании 67
Н. И. Алёшкин, Л. Ф. Сербина

Индивидуально-психологические особенности пожилых женщин
с различными системами отношений личности..... 83
В. В. Белов, А. В. Криулина

Изучение взаимосвязи личностных особенностей и мотивационных факторов у
сотрудников органов внутренних дел на первом году службы 101
В. В. Белов, С. С. Пестова

Исследование психологической безопасности профессиональной
среды и факторов, влияющих на личностно-профессиональное
развитие руководителей 122
А. С. Галченко, Т. Н. Куликова, М. Е. Лебедева, В. Н. Софьина

Совладающее поведение, жизнестойкость, стрессоустойчивость и депрессия
студентов вуза 142
Е. С. Ермакова

Исследование толерантности к неопределенности руководителей
государственной службы 160
Т. Н. Куликова

Личностные особенности обучающихся старших классов с разным уровнем мотивации саморазвития.....	175
<i>И. А. Куницына, А. В. Савин</i>	
Взаимосвязь элементов ценностно-смысловой сферы и параметров достижения личностной зрелости в период ранней и средней взрослости.....	187
<i>А. В. Лаврищева</i>	
Модель профессиональной компетентности руководителя органов внутренних дел.....	206
<i>М. Е. Макарова</i>	
Личностные особенности работников локомотивных бригад, вовлеченных в ситуацию наезда.....	218
<i>А. Г. Маклаков, Д. А. Фрейдинова</i>	
Представления о формировании зрелого человека в русской и турецкой выборках.....	232
<i>В. И. Михайлов</i>	
Полипрофессиональная типологизация руководителя: акмеологический подход.....	246
<i>Н. Н. Пачина</i>	
Акме-психологические технологии как фактор развития управленческой компетентности студентов.....	256
<i>О. Д. Полежаева</i>	
Исследование влияния стиля мышления на продуктивность профессиональной деятельности руководителей.....	272
<i>А. С. Галченко</i>	

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Становление исторической грамматики русского языка как учебной дисциплины в высших учебных заведениях России (дореволюционный период).....	288
<i>Т. Е. Лебедева</i>	
Городские училища в системе общего образования России (вторая половина XIX – начало XX в.).....	305
<i>О. Ю. Левченко</i>	
Факторы формирования личности педагога в современной образовательной среде.....	315
<i>С. В. Тарасов</i>	

Условия достижения и показатели целостности образовательного процесса .. 328
С. А. Ускова

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Функционально-структурное единство текста школьных учебников по языку как лингвометодическая проблема 349
Л. С. Васюкович

СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

Педагогическое наставничество в инклюзивном образовании как условие формирования профессиональной компетентности 363
З. Б. Джапарова

Современная проблема диагностики раннего детского аутизма (РДА) и расстройств аутистического спектра (РАС) 374
Ю. А. Фесенко, Е. Ю. Фесенко

Семья особого ребенка: психологические проблемы здоровых сиблингов 383
И. К. Шац

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Языковая личность переводчика и проблема профессиональной мотивации .. 398
Т. В. Ахметзянова

Графикация как образно-знаковый язык визуализации учебной информации .. 417
Е. А. Гаджиева, Т. С. Комиссарова

Ориентированность подготовки будущих учителей информатики на формирование профессиональных компетенций по информационной безопасности 428
А. А. Нечай

Цифровые образовательные ресурсы в деятельности преподавателя современной высшей школы: аспект смешанного обучения 442
Т. Б. Павлова

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

Совершенствование аналитической деятельности студентов – будущих педагогов 461
Н. Ю. Данилова

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

- Intellectual characteristics of adolescent students
with different levels of linguistic training 10
Irina A. Kunitsyna, Semen SH. Flit, Elena N. Yahudina
- Individual-personal characteristics of mothers
in dialogical interaction with children with autism spectrum disorder 25
Anna G. Chernyshkova

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

- Professionally important qualities primary school teachers 41
Valeriya G. Pankratova
- The relationship between educational activity
and psychological readiness to perform professional activities
of psychology students..... 53
Alexandra A. Sidorova

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY. ACMEOLOGY

- Typology of students by the degree of competence
in interpersonal cognition 67
Nikolay I. Aleshkin, Lyubov' F. Serbina
- Individual psychological characteristics
of older people with different systems of personality attitude 83
Vasilii V. Belov, Anastasia V. Kriulina
- Study of the relationship between personal characteristics
and motivational factors in employees of the internal affairs bodies
in the first year of service 101
Vasilii V. Belov, Svetlana S. Pestova
- Study of the psychological safety of the professional environment
and factors affecting the personal
and professional development of managers 122
*Anna S. Galchenko, Tatyana N. Kulikova,
Maria E. Lebedeva, Vera N. Sofina*
- Coping behavior, resilience, stress tolerance and depression
of university students 142
Elena S. Ermakova
- Research into uncertainty tolerance of civil service managers 160
Tatyana N. Kulikova

Personal characteristics of senior students with different levels of self-development motivation	175
<i>Irina A. Kunitsyna, Andrei V. Savin</i>	
The relationship between the elements of the value-meaning sphere and the parameters of achieving personal maturity during early and middle adulthood.....	187
<i>Alina V. Lavrishcheva</i>	
Model of professional competence of the head of the internal affairs	206
<i>Maria E. Makarova</i>	
Personal features of locomotive crew personnel involved in the train hit.....	218
<i>Anatolii G. Maklakov, Dar'ya A. Freidinova</i>	
Views on the formation of a mature person in the Russian and Turkish samples	232
<i>Vyacheslav I. Mikhailov</i>	
Polyprofessional typology of the head: acmeological approach	246
<i>Natalia N. Pacina</i>	
Acme-psychological technologies as a factor of the student's managerial competence development	256
<i>Olga D. Polezhaeva</i>	
Research of the influence the style of thinking on the productivity of professional activ- ity of managers.....	272
<i>Anna S. Galchenko</i>	

GENERAL PEDAGOGY

Formation of the historical grammar of the Russian language as an academic discipline in higher educational institutions of Russia (pre-revolutionary period).....	288
<i>Tatiana E. Lebedeva</i>	
Urban schools in the general education system of Russia (second half of the 19th – early 20th centuries)	305
<i>Olga Yu. Levchenko</i>	
Factors of teacher personality formation in the modern educational environment	315
<i>Sergei V. Tarasov</i>	
Conditions for achievement and indicators of the integrity of the educational process	328
<i>Svetlana A. Uskova</i>	

THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING AND EDUCATION

- Functional and structural unity of the text of school language textbooks
as a linguo-methodological problem 349
Lyudmila S. Vasyukovich

SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION

- Pedagogical mentoring in inclusive education as a condition
for the formation of professional competence 363
Zamira B. Dzhaparova
- Modern problem of diagnosis of early childhood autism (RDA)
and autism spectrum disorders (ASD) 374
Iurii A. Fesenko, Ekaterina Iu. Fesenko
- Special child family:
psychological problems of healthy siblings 383
Igor K. Shats

THEORY AND METHODICS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Interpreter Linguistic Persona
and the Problem of Professional Motivation 398
Tatiana V. Akhmetzianova
- Graphic as a signature visualization language educational information 417
Elena A. Gadzhieva, Tatiana S. Komissarova
- Orientation of the training of future computer science teachers
to the formation of professional competencies
in information security 428
Aleksandr A. Nechai
- Digital resources in academic teacher activities
in a blended learning framework 442
Tatiana B. Pavlova

SHORT COMMUNICATION

- Improving the analytical activity of students-future teachers 461
Nadezhda Yu. Danilova

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Статья / Article

УДК / UDC 159.922.73-053.6
DOI 10.35231/18186653_2021_2_10

Интеллектуальные особенности обучающихся младшего подросткового возраста с различным уровнем лингвистической подготовки

И. А. Куницына¹, С. Ш. Флит², Е. Н. Яхудина¹

*¹Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

*²МБОУ «Гимназия» г. Выборг,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Исследование посвящено интеллектуальным особенностям обучающихся младшего подросткового возраста с разным уровнем лингвистической подготовки. Результаты, представленные в статье, позволяют уточнить данные о взаимосвязи уровня развития познавательных психических процессов и лингвистической подготовки.

Материалы и методы. Для решения поставленных в исследовании задач были использованы следующие методики: «Память на числа», «Интеллектуальная лабильность», методика Мюнстерберга, методика «Корректирующая проба» (Буквенный вариант), тест исследования интеллекта Р. Амтхауэра.

Результаты исследования. Проведенный сравнительный анализ позволил выявить различия значений показателей познавательных психических процессов у обучающихся младшего подросткового возраста с разным уровнем лингвистической подготовки. Результаты корреляционного анализа зафиксировали корреляционные связи только в выборках обучающихся со средним уровнем лингвистической подготовки, тогда как в выборках с низким и высоким уровнем лингвистической подготовки такая связь не выявлена.

Обсуждение и выводы. Проведенный анализ выявил, что значения показателя памяти на числа и избирательности внимания существенно выше у обучающихся с высоким уровнем лингвистической подготовки по английскому языку по сравнению с одноклассниками со средним и низким уровнем.

Значения показателя концентрации и переключаемости внимания (интеллектуальной лабильности) существенно выше у обучающихся с высоким и средним уровнем лингвистической подготовки по английскому языку по сравнению с одноклассниками с низким уровнем.

Ключевые слова: интеллектуальные особенности, познавательные психические процессы, лингвистическая подготовка, младший подростковый возраст.

Для цитирования: Куницына И. А., Флит С. Ш., Яхудина Е. Н. Интеллектуальные особенности обучающихся подросткового возраста с различным уровнем лингвистической подготовки // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 10–24. DOI 10.35231/18186653_2021_2_10

Intellectual characteristics of adolescent students with different levels of linguistic training

Irina A. Kunitsyna¹, Semen SH. Flit², Elena N. Yahudina¹

*¹Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

*²MBOU "Gymnasium" Vyborg,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The study is devoted to the intellectual characteristics of students of early adolescence with different levels of linguistic training. The results presented in the article allow us to clarify the data on the relationship between the level of development of cognitive mental processes and linguistic training.

Materials and methods. To solve the tasks set in the study, the following methods were used: the method "Memory for numbers", the method "Intellectual lability", the method of Munsterberg, the method "Proof-reading test" (Letter version), the test of intelligence research by R. Amthauer.

The results of the study. The comparative analysis made it possible to identify differences in the values of indicators of cognitive mental processes in students of younger adolescence with different levels of linguistic training. The results of the correlation analysis recorded correlations only in the samples of students with an average level of linguistic training, while in the samples with a low and high level of linguistic training, such a relationship was not revealed.

Discussion and conclusions. The analysis revealed that the values of the index of memory for numbers and the selectivity of attention are significantly higher in students with a high level of linguistic training in English compared to classmates with medium and low levels.

The values of the index of concentration and attention switching (intellectual lability) are significantly higher in students with a high and average level of linguistic training in English compared to classmates with a low level.

Key words: intellectual features, cognitive mental processes, linguistic training, early adolescence.

For citation: Kunitsyna, I. A., Flit, S. Sh., Yakhudina, E. N. (2021) *Intellectual characteristics of adolescent students with different levels of linguistic training*. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 10–24. DOI 10.35231/18186653_2021_2_10 (In Russian).

Введение

Изучение интеллектуальных особенностей обучающихся младшего подросткового возраста и их взаимосвязь с уровнем лингвистической подготовки по английскому языку имеет особую актуальность на сегодняшний день. Освещенность данной проблемы относительно невелика в научной литературе. Школьные учителя английского языка постоянно сталкиваются с ситуациями, в которых результат их педагогической деятельности, успеваемость или неуспеваемость обучающихся различны. При одинаковых исходных условиях обучения это обусловлено социальными, физиологическими и психологическими факторами.

Цель исследования: выявление интеллектуальных особенностей обучающихся подросткового возраста с разным уровнем лингвистической подготовки по английскому языку.

Для достижения цели исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Сравнить значения показателей познавательных психических процессов и интеллектуальных характеристик у обучающихся подросткового возраста с разным уровнем лингвистической подготовки по английскому языку.

2. Проанализировать взаимосвязь значений показателей интеллектуальных характеристик и лингвистической подготовки по английскому языку у обучающихся подросткового возраста.

Объектом исследования выступили обучающиеся младшего подросткового возраста (7 кл.).

Гипотезой исследования являлось предположение о том, что:

1) существуют различия отдельных интеллектуальных характеристик у обучающихся подросткового возраста с разным уровнем лингвистической подготовки по английскому языку;

2) существует взаимосвязь значений показателей интеллектуальных характеристик и лингвистической подготовки по английскому языку у обучающихся подросткового возраста.

Обзор литературы

В зарубежной психологии подростковый возраст охватывает период с 11 до 19 лет¹. В отечественной психологии не наблюдается столь однозначного единства. Значительная часть ученых выделяют подростковый и юношеский возраст, который в свою очередь делится на ранний юношеский и поздний юношеский. Другие исследователи объединяют подростковый и ранний юношеский возраст в одну возрастную эпоху подростничества, рассматривая указанные периоды как две фазы одной эпохи. По А. Реану, первый период – подростковый возраст (11–15 лет) и второй – юность (16–19). Подобное разделение в значительной степени объясняется особенностями не только физического, но и умственного развития [3; 6].

В этом возрасте на первый план выходит общение со сверстником. Именно в общении формируются основные новообразования: возникновения самосознания, переосмысление ценностей, усвоение социальных норм. В этом возрастном периоде оценка сверстника становится важнее оценки учителей и родителей [2; 4]. Повышаются требования как в школе, так и в семье. Однако часто подросток продолжает восприниматься в семье как ребёнок. От этого многие конфликты. У подростка возникает страстное желание если не быть, то хотя бы казаться и считаться взрослым².

¹ Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста / Филип Райс, Ким Долджин; пер. с англ. под науч. ред. Е. И. Николаевой. 12-е изд. СПб.: Питер, 2010. 812 с.

² Реан А.А. Психология человека: от рождения до смерти. М.: АСТ, 2015. 656 с.

Э. Эриксон предложил периодизацию, включающую восемь стадий, охватывающих весь жизненный цикл человека. Юность Э. Эриксон связывает кризисом идентичности. Он считает, что в период отрочества в поиске своей идентичности некоторые подростки должны заново попытаться разрешить кризисы предшествующих стадий. Если по каким-либо причинам молодой человек не смог обрести идентичность, то возникает (по Эриксону) «спутанная идентичность» или «диффузная идентичность» [8].

Главная особенность подросткового возраста – глубокие качественные преобразования, затрагивающие все стороны развития ребенка, в том числе когнитивную сферу.

При исследовании познавательных психических процессов подростков стоит отметить, что восприятие в подростковом возрасте изменяется в сторону избирательности, целенаправленности и анализа. На данном этапе оно более содержательно, последовательно и планомерно, что способствует более тонкому анализу воспринимаемых объектов¹.

Внимание подростка определяется увеличением объема и специфической избирательностью. Оно становится все более произвольным и подчиненным собственному контролю. Подросток становится способным сохранять длительное время такие модальности внимания, как устойчивость, концентрация, переключаемость и высокая интенсивность. «Внимание подростка становится хорошо управляемым, контролируемым процессом и увлекательной деятельностью (в случае послепроизвольного внимания)»².

Процессы памяти характеризуются избирательностью в подростковом возрасте. Происходит увеличение объема памяти, в основном с помощью логического осмысления материала. Увеличение полноты, системности и точности воспроизводимого материала происходит за счет опоры на смысловые связи. Именно в подростковом возрасте становится доступным запоминание абстрактного стимульного материала.

¹ Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / под ред. Г.В. Бурменской. М.: МПСИ, 2004. 386 с.

² Кон И. С., Фельдштейн Д. И. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого-педагогические характеристики переходного возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. М.: МПСИ, 1996. 483 с.

Также существенные сдвиги происходят в интеллектуальной сфере подростков. Главной характеристикой процесса мышления является наращивание с каждым годом способности к абстрактному типу мышлению и уход от конкретно-образного типа. «Важная особенность этого возраста – формирование активного, самостоятельного мышления»¹.

Постоянное изменение характера учебной деятельности предъявляет требования и к организации умственной деятельности. Новообразованием возраста является способность к сложному аналитико-синтетическому восприятию предметов и явлений действительности. Под влиянием обучения мышление, внимание и память постепенно обретают характер организованных, регулируемых и управляемых процессов [2].

Таким образом, развитие когнитивных функций в подростковом возрасте достигает высокого уровня.

В рамках исследования рассматриваются интеллектуальные особенности обучающихся подросткового возраста с разным уровнем лингвистической подготовки. По мнению Кондратенко Т.Л., лингвистическая подготовка предполагает целенаправленное педагогическое взаимодействие и сотрудничество педагогов с обучаемыми, имеющее целью поэтапное формирование языковой личности, для которой характерен определенный уровень сформированности компетенций (лингвистической, языковой, коммуникативной, этнокультуроведческой и интеркультурной), в зависимости от изучаемого языка (родного или иностранного) и возрастного этапа, а также мотивации к изучению языков и совершенствованию в различных видах речевой деятельности [5].

Лингвистическая подготовка обучающихся – это процесс совершенствования лингвистических знаний школьников в условиях современной языковой ситуации, а также результат такого действия. Целью лингвистической подготовки является овладение обучающимися языковой деятельностью. На уроках иностранного языка осуществляется формирование знаний, умений и навыков, необходимых для иноязычной языковой деятельности. Следовательно, оценка учебной успеваемости обучающихся по английскому языку, т. е. выявление уровня знаний, умений и навыков, является показателем их лингвистической подготовки.

¹ Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления. Книга для психологов, педагогов, родителей. 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2008. 283 с.

Среди основных психологических аспектов изучения английского языка наиболее важными представляются следующие:

- 1) мотивация и интерес к изучению языка;
- 2) способности к изучению языка;
- 3) соотношение языка и речи при изучении;
- 4) языковой барьер.

Мотивационный аспект выделяется как основной. Сложно добиться хорошего результата, когда подросток занимается через силу или вообще не желает учить язык. Психологический компонент тесно переплетается с важнейшим компонентом методическим, а именно с вопросами содержания обучения английскому, которое должно отбираться в соответствии с интересами и возрастными особенностями учащихся для поддержания высокого уровня мотивации [7].

Способности определяют успешность получения человеком знаний, умений и навыков; сами же они к их наличию не сводятся. В случае с изучением английского следует говорить о лингвистических знаниях и о речевых умениях и навыках в четырёх видах речевой деятельности: говорение, слушание, письмо, чтение.

Речевая практика необходима для преодоления языкового или коммуникативного барьера, т. е. психологической боязни говорить на английском языке.¹

Психологические аспекты обучения языку определяют не только цели и задачи преподавания, мотивацию, интерес обучающихся, но и сами методы и подходы к обучению, ввиду чего невозможно недооценивать важность психологического компонента в данном учебном процессе [1].

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе МБОУ «Гимназия» в течение 2020–21 учебного года.

В исследовании принимали участие 45 обучающихся подросткового возраста в возрасте от 12 до 13 лет, из них 29 девочек и 16 мальчиков.

Для решения поставленных задач и в соответствии с методологическими принципами исследования был использован следующий инструментарий:

¹ Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2008. 336 с.

методика «Память на числа»,
методика «Интеллектуальная лабильность»,
методика Мюнстерберга,
методика «Корректурная проба» (Буквенный вариант),
тест исследования интеллекта Р. Амтхауэра.

Для проверки достоверности различий между показателями групп исследования был использован U-критерий Манна-Уитни. Для выявления взаимосвязи между исследуемыми характеристиками использовались коэффициенты корреляции r_{xy} – Пирсона и r_s – Спирмена.

Результаты

Для разделения обучающихся по уровням лингвистической подготовки были проанализированы итоговые данные за первую четверть седьмого класса. Учащиеся с показателем 3,5 и ниже относятся к группе с низким уровнем лингвистической подготовки, с показателем от 3,6 до 4,7 – к группе со средним уровнем и с показателем 4,7 и выше – к группе с высоким уровнем лингвистической подготовки (табл. 1).

Таблица 1

Уровень лингвистической подготовки по английскому языку

Уровень лингвистической подготовки за 1 четверть (7 класс)	Всего	%
Низкий (2,5–3,5)	10	23
Средний (3,6–4,7)	28	62
Высокий (4,7–5,0)	7	15
Всего	45	100

Таким образом, по результатам диагностики уровня лингвистической подготовки обучающиеся были разделены на три группы. Группа с высоким уровнем состояла из 7 учеников, со средним уровнем – из 28 и с низким уровнем подготовки – из 10 обучающихся.

Для диагностики памяти школьников использовалась методика «Память на числа». Были выявлены существенные различия значений показателя памяти при сравнении школьников с высоким и низким уровнем лингвистической подготовки, а также с высоким и средним уровнем. Обучающиеся с высоким уровнем лингвистической подготовки по английскому языку обладают существенно более высоким уровнем памяти на числа, чем их одноклассники со средним и низким уровнем (рис. 1).

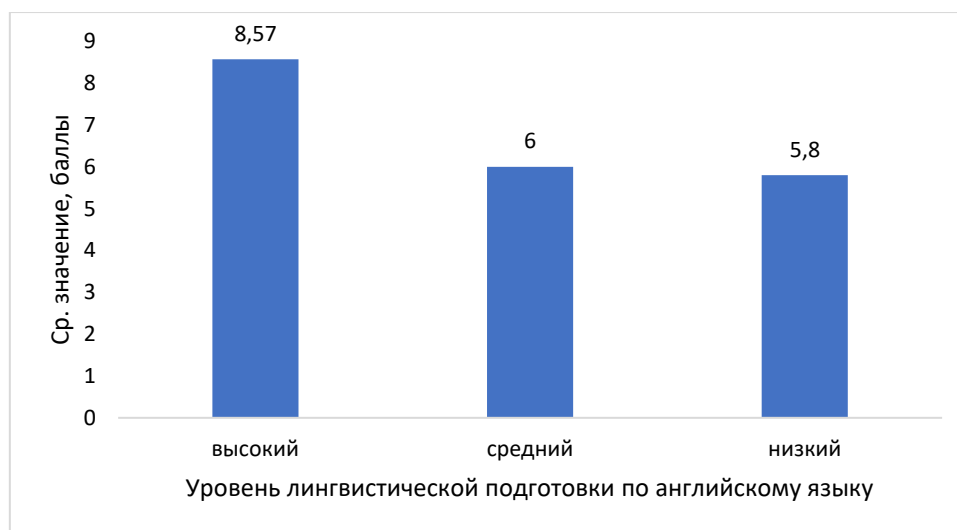


Рис. 1. Сравнение средних значений показателя памяти на числа у обучающихся с разным уровнем лингвистической подготовки по английскому языку

При этом значения показателя памяти существенно не различаются у школьников со средним и низким уровнем лингвистической подготовки по английскому языку.

Следовательно, способность запоминать числа как абстрактный материал играет важное значение при изучении иностранного языка и в частности, при запоминании зрительного образа слов, состоящих из отдельных букв-символов.

С целью диагностики переключаемости внимания была использована методика «Интеллектуальная лабильность». В ходе сравнительного анализа были выявлены существенные различия значений показателя интеллектуальной лабильности в выборках школьников с высоким и низким уровнями лингвистической подготовки, а также со средним и низким уровнями. Обучающиеся с высоким и средним уровнем лингвистической подготовки по английскому языку обладают существенно более высоким уровнем интеллектуальной лабильности, чем их одноклассники с низким уровнем (рис. 2).

При этом значения показателя интеллектуальной лабильности существенно не различаются у школьников со средним и высоким уровнями лингвистической подготовки по английскому языку.

Следовательно, способность быстро переключать внимание, переходить от решения одной задачи к другой без допущения ошибок играет важное значение при изучении иностранного языка.



Рис. 2. Сравнение средних значений показателя интеллектуальной лабильности у обучающихся с разным уровнем лингвистической подготовки по английскому языку

Изучение избирательности внимания осуществлялось с помощью методики Мюнстерберга. Были выявлены различия значений данного показателя при сравнении школьников с высоким, средним и низким уровнем лингвистической подготовки. Обучающиеся с высоким уровнем лингвистической подготовки по английскому языку обладают существенно более высоким уровнем внимания, чем их одноклассники со средним и низким уровнем (рис. 3).

Следовательно, способность настроить внимание, при наличии помех, на восприятие информации без допущения ошибок играет важное значение при изучении иностранного языка.



Рис. 3. Сравнение средних значений показателя избирательности внимания у обучающихся с разным уровнем лингвистической подготовки по английскому языку

С целью диагностики концентрации внимания использовалась методика «Корректирующая проба». Учитывалось количество допущенных ошибок. Были выявлены существенные различия значений данного показателя при сравнении школьников с высоким и низким уровнем лингвистической подготовки. Обучающиеся с высоким уровнем лингвистической подготовки по английскому языку по сравнению с одноклассниками с низким уровнем допускают меньшее количество ошибок, а следовательно, обладают существенно более высоким уровнем концентрации внимания (рис. 4).

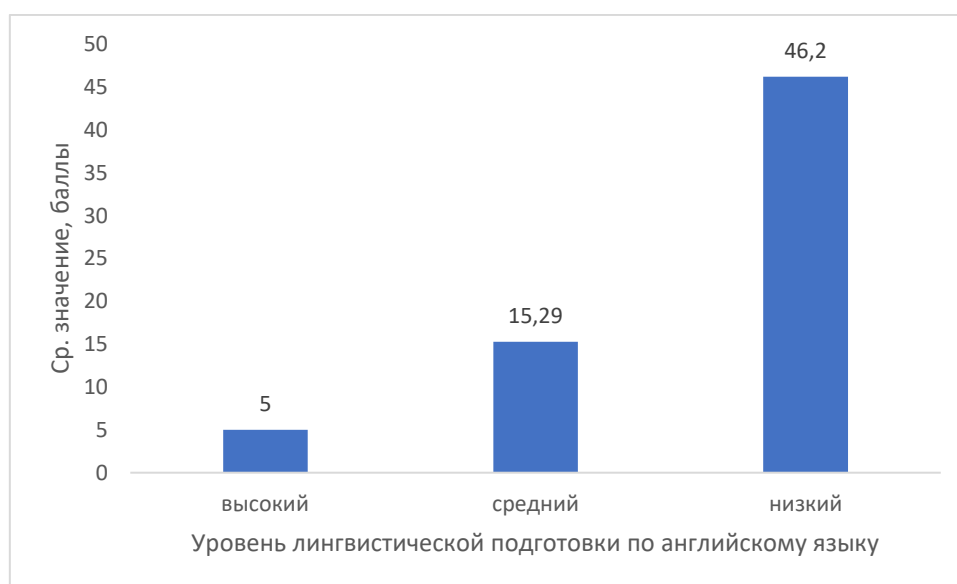


Рис. 4. Сравнение средних значений показателя концентрации внимания у обучающихся с разным уровнем лингвистической подготовки по английскому языку

При этом не выявлены существенные различия при сравнении значения показателя количества ошибок в работе у школьников со средним и низким уровнем, а также высоким и средним уровнем лингвистической подготовки по английскому языку. Следовательно, способность концентрировать внимание на восприятии информации без допущения ошибок играет важное значение при изучении иностранного языка.

По результатам диагностики с помощью методики Р. Амтхауэра выявлено, что обучающиеся подросткового возраста с высоким уровнем лингвистической подготовки по английскому языку отличаются от сверстников со средним уровнем только более высокими значениями показателя способности к абстрагированию, а именно способности выявлять «лишнее» слово, непохожее на все остальные (субтест 2). По остальным восьми показателям значимые различия выявлены не были. Следовательно, обучающиеся со средним уровнем лингвистической подготовки по английскому языку по сравнению со школьниками с низким уровнем обладают существенно более высокими значениями вербального, счетно-математического и мнемического факторов.

Для выявления взаимосвязи значений показателей лингвистической подготовки и интеллектуальных характеристик у обучающихся подросткового возраста был проведен корреляционный анализ.

Сначала был проведен корреляционный анализ во всей выборке в целом с использованием r_{xy} – Пирсона (табл. 2). Было выявлено, что у обучающихся подросткового возраста значения показателя лингвистической подготовки по английскому языку коррелируют с такими интеллектуальными характеристиками, как:

1) избирательность и концентрация внимания (методика Мюнстерберга);

2) кратковременная зрительная память, её объем и точность (методика «Память на числа»);

3) лабильность, умение быстро переключать внимание с решения одних задач на другие (методика «Интеллектуальная лабильность»);

4) устойчивость и концентрация произвольного внимания (методика «Корректирующая проба»);

5) индуктивное мышление, чуждое языка (субтест 1, методика Р. Амтхауэра);

6) способность к абстрагированию, оперированию вербальными понятиями (субтест 2, методика Р. Амтхауэра);

7) способность выносить суждение (субтест 4, методика Р. Амтхауэра);

8) практическое математическое мышление (субтест 5, методика Р. Амтхауэра);

10) пространственное воображение, аналитико-синтетическое мышление (субтест 6, методика Р. Амтхауэра);

11) память, мнемические способности, запоминание и логическое осмысленное воспроизведение (субтест 9, методика Р. Амтхауэра).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа значений показателей лингвистической подготовки и интеллектуальных характеристик у обучающихся подросткового возраста

Название методик	Эмпирическое значение коэффициента корреляции
Методика Мюнстерберга	0,642, $p < 0,001$
Методика «Память на числа»	0,438, $p < 0,01$
Методика «Интеллектуальная лабильность», ошибки	-0,569, $p < 0,001$
Методика «Корректирующая проба», ошибки	-0,372, $p < 0,05$
Тест Р. Амтхауэра, 1 субтест	0,368, $p < 0,05$
Тест Р. Амтхауэра, 2 субтест	0,603, $p < 0,001$

Тест Р. Амтхауэра, 4 субтест	0,569, $p < 0,001$
Тест Р. Амтхауэра, 5 субтест	0,358, $p < 0,05$
Тест Р. Амтхауэра, 6 субтест	0,523, $p < 0,001$
Тест Р. Амтхауэра, 9 субтест	0,490, $p < 0,01$
Тест Р. Амтхауэра, сумма	0,637, $p < 0,001$

Следовательно, значения показателя лингвистической подготовки связаны с вербальным, математическим и мнемическим факторами, писанными Р. Амтхауэром. С пространственным фактором (субтесты 7 и 8) значимая связь отсутствует, что представляется очевидным (табл. 2).

Ясюкова Л.А. указывает на то, что успешность выполнения заданий 3 субтеста Аналогии является показателем способности к обучению. Однако в данном исследовании значимая связь этого показателя и лингвистической подготовки не выявлена. Способность устанавливать аналогии предполагает необходимость соотносить понятия (часть, целое, причина, следствие и т.д.). При изучении английского языка в школе наиболее важно наличие способности запоминать слова на иностранном языке, воспроизводить и узнавать их, конструировать фразы по образцу.

Обсуждение и выводы

При сравнении значений показателей познавательных психических процессов у обучающихся подросткового возраста с разным уровнем лингвистической подготовки выявлено, что значения показателя памяти на числа и избирательности внимания существенно выше у обучающихся с высоким уровнем лингвистической подготовки по английскому языку по сравнению с одноклассниками со средним и низким уровнями.

Значения показателя концентрации и переключаемости внимания (интеллектуальной лабильности) существенно выше у обучающихся с высоким и средним уровнем лингвистической подготовки по английскому языку по сравнению с одноклассниками с низким уровнем.

Взаимосвязь значений показателей интеллектуальных характеристик и лингвистической подготовки по английскому языку у обучающихся подросткового возраста была проанализирована с помощью метода корреляционного анализа. Было обнаружено, что корреляционные связи проявляются только в выборках обучающихся со средним уровнем лингвистической подготовки. А в выборках с низким и высоким уровнем лингвистической подготовки такая связь не выявлена.

Значимая положительная корреляционная связь существует между обучающимися со средним уровнем лингвистической подготовки по английскому языку и значениями показателей избирательности и концентрации внимания, кратковременной зрительной памятью, её объемом и точностью, индуктивным мышлением, способностью выносить суждение, практическим математическим мышлением, комбинаторными способностями.

Отрицательная значимая корреляционная связь существует между обучающимися со средним уровнем лингвистической подготовки по английскому языку и значениями показателей способности быстрого переключения внимания, т. е. интеллектуальной лабильности.

Таким образом, выявленные различия значений показателей интеллектуальных особенностей в группах обучающихся с разным уровнем лингвистической подготовки позволяют разработать практические рекомендации для диагностической и развивающей работы психолога с подростками.

Список литературы

1. Алешинская Е.В. К вопросу о психологических аспектах изучения английского языка // *Litera*. – 2014. – № 4. – С. 119–139.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: [в 2 томах]. – М.: Педагогика, 1979. – 420 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – 2-е изд. – М.: Мысль, 2014. – 313 с.
4. Выготский Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2021. – 224 с.
5. Кондратенко Т.Л. Сущностные характеристики понятия «лингвистическая подготовка» и его интерпретация в современной парадигме языкознания // *Язык, речь, общение в контексте диалога языков и культур: сб. науч. тр. / Белорус. гос. ун-т.; редкол.: О.И. Уланович (отв. ред.)* – Минск: Изд. центр БГУ, 2012. – С. 116–124.
6. Неустроева О.В. Психологическая характеристика подросткового возраста в концепциях Д. Б. Эльконина и Д. И. Фельдштейна // *European research*. – 2015. – №6 (7).
7. Флеров О.В. Блог как средство обучения английскому языку // *Педагогика и просвещение*. – 2014. – № 4. – С. 66–73.
8. Эриксон Э. Х. Идентичность: юность и кризис: учеб. пособие / пер. с англ. [Андреева А.Д. и др.] общ. ред. и предисл. д-ра психол. наук. А.В. Толстых. – 2-е изд. – М.: Флинта, 2006. – 341 с.

References

1. Aleshinskaya, E. V. (2014) K voprosu o psihologicheskikh aspektakh izucheniya anglijskogo yazyka [To the question about the psychological aspects of learning the English language]. *Litera – Litera*. No.4. pp. 119–139. (In Russian).
2. Blonskij, P. P. (1976) *Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochinenij* [Selected pedagogical and psychological essays]. Moscow: Pedagogy. 420 p. (In Russian).
3. Bozovich, L. I. (2014) *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Thought. 313p. (In Russian).
4. Vygotskij, L. S. (2021) *Pedologiya podrostka. Psihologicheskoye i sochialnoe razvitiye rebenka* [Pedology of a teenager. Psychological and social development of the child]. Saint-Petersburg: Peter. (In Russian).
5. Kondratenko T. L. (2012) *Sushchnostnye kharakteristiki ponyatiya «lingvisticheskaya podgotovka» i ego interpretaciya v sovremennoj paradigme yazykoznanija* [Essential characteristics of the concept of "linguistic training" and its interpretation in the modern paradigm of linguistics]. *Yazyk, rech', obshchenie v kontekste dialoga yazykov i kul'tur – Language, speech, communication in the context of the dialogue of languages and cultures*. Minsk: BSU Publishing Center. pp. 116–124. (In Russian).

6. Neustroeva, O. V. (2015) *Psikhologicheskaya kharakteristika podrostkovogo vozrasta v koncepciyakh D. B. Ehl'konina i D. I. Fel'dshtejna* [Psychological characteristics of adolescence in the concepts of D. B. Elkonin and D. I. Feldstein]. *Europeanresearch – Europeanresearch*. No. 6(7). (In Russian).

7. Flerov, O.V. (2014) Blog kak sredstvo obucheniya anglijskomu yazyku [Blog as a means of teaching English]. *Pedagogika i prosveshchenie – Pedagogy and education*. No. 4. pp. 116–124. (In Russian).

8. Ehrikson, E.H. KH. (2006) *Identichnost': yunost' i krizis* [Identity: youth and crisis]. Moscow: Flinta. (In Russian).

Вклад соавторов

Куницына И.А., Яхудина Е.Н.: концепция и дизайн исследования; Флит С.Ш.: сбор и анализ материала, статистическая обработка данных.

Co-authors' contribution

Kunitsyna I., Yahudina E: concept and design of research; *Flit S.:* collection and analysis of material, statistical processing of data.

Об авторах

Куницына Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

Флит Семен Шулимович, учитель английского языка, МБОУ «Гимназия» г. Выборг, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: senya_flit@mail.ru

Яхудина Елена Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2025-8714, e-mail: e.yahudina@lengu.ru

About the authors

Irina A. Kunitsyna, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

Semen Sh. Flit, English teacher, MBOU "Gymnasium" Vyborg, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: senya_flit@mail.ru

Elena N. Yahudina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, 0000-0003-2025-8714, e-mail: e.yahudina@lengu.ru

Поступила в редакцию: 20.04.2021

Received: 20 Apr. 2021

Принята к публикации: 14.05.2021

Accepted: 14 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.923-055.26:616.896-053.2
DOI 10.35231/18186653_2021_2_25

Индивидуально-личностные особенности матерей в диалогическом взаимодействии с детьми с расстройством аутистического спектра

А. Г. Чернышкова

*Санкт-Петербургский государственный университет
Санкт-Петербурга, Российская Федерация*

В статье рассматривается роль индивидуально-личностных особенностей матерей в диалогическом взаимодействии с детьми с расстройством аутистического спектра (РАС). Диалогическое взаимодействие исследуется в диадах, в которых отношения «мать-ребенок» представляют собой единую поведенческую, эмоциональную и когнитивную систему. Особенности формирования диалогического взаимодействия матери и ребенка с РАС раскрываются в успешных и неуспешных поведенческих стратегиях матерей в ситуации, предполагающей совместные действия с ребенком.

Гипотеза исследования заключалась в том, что личностные особенности матерей, которые обуславливают успешные и неуспешные поведенческие стратегии при построении диалогического взаимодействия с ребенком с РАС, различаются. В исследовании участвовали 66 человек – 33 матери и 33 ребенка с РАС дошкольного возраста. Совместное взаимодействие между которыми моделировалось с помощью игровых ситуаций. В качестве индивидуально-личностных особенностей матерей рассматривались коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регуляторные характеристики. Наблюдение за совместной игрой позволило проанализировать количество и содержание взаимодействий матери и ребенка (кейсов) по схемам поведенческих стратегий, предложенным К. Давлантис и А. Эстес.

Результаты регрессионного анализа показали влияние интеллектуальных возможности матерей, их способность к выстраиванию межличностных отношений на построение диалогического взаимодействия с ребенком с РАС.

Ключевые слова: индивидуально-личностные особенности, расстройство аутистического спектра, поведенческие стратегии, диалог, диалогическое взаимодействие.

Для цитирования: Чернышкова А. Г. Индивидуально-личностные особенности матерей в диалогическом взаимодействии с детьми с расстройством аутистического спектра // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 25–40. DOI 10.35231/18186653_2021_2_25

Individual-personal characteristics of mothers in dialogical interaction with children with autism spectrum disorder

Anna G. Chernyshkova

*Saint Petersburg state University
Saint Petersburg, Russian Federation*

The article is devoted to the study of the role of individual and personal characteristics of mothers in dialogical interaction with children with autism spectrum disorder (ASD). Dialogue interaction is explored in the dyads of the behavioral, emotional and cognitive system. The peculiarities of the formation of dialogical interaction between a mother and a child with ASD are revealed in the successful and unsuccessful behavioral strategies of mothers in a situation involving joint actions with the child.

The hypothesis of the study was that the personality traits of mothers, which determine successful and unsuccessful behavioral strategies when building dialogic interaction with a child with ASD, differ. The study involved 66 people – 33 mothers and 33 children with ASD of preschool age, the joint interaction between which was modeled using play situations. Communicative, intellectual, emotional and regulatory characteristics were considered as individual and personal characteristics of mothers. Observation of joint play allowed us to analyze the number and content of interactions between mother and child (cases) according to the schemes of behavioral strategies proposed by K. Davlantis and A. Estes.

The results of the regression analysis showed the influence of the intellectual capabilities of mothers, their ability to build interpersonal relationships on the construction of dialogical interaction with a child with ASD.

Key words: individual personality traits, autism spectrum disorder, behavioral strategies, dialogue, dialogical interaction.

For citation: Chernyshkova, A. G. (2021) Individual`no-lichnostny`e osobennosti materej v dialogicheskom vzaimodejstvii s det`mi s rasstrojstvom autisticheskogo spektra [Individual-personal characteristics of mothers in dialogical interaction with children with autism spectrum disorder]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 25–40. DOI 10.35231/18186653_2021_2_25 (In Russian).

Введение

Социализация – это уникальный процесс построения отношений, который достигается путем усвоения и последующей трансляции накопленного опыта. Он неразрывно связан с совместной деятельностью людей, а также с процессом общения¹.

¹ Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2007. 243 с.

Социализация детей с расстройством аутистического спектра крайне затруднена в связи с отсутствием у них потребности и личностного смысла общения. Дополнительным отягощающим фактором становится искаженное формирование адаптивных социальных навыков, низкий уровень познавательной активности и интеллектуальных возможностей, эмоционально-волевые и сенсорные особенности¹. Наряду с этим, семьям, воспитывающим ребенка с РАС, может не хватать должных знаний о гармоничных и эффективных способах взаимодействия, грамотной коррекции поведения таких детей, а также методах обучения. Зачастую в этой тяжелой жизненной ситуации семья переживает хронический стресс, оказывается замкнутой в своей проблеме, может испытывать весь спектр отрицательных эмоций, что искажает социализацию ребенка².

На современном этапе семья рассматривается как целостная система, элементы которой тесно переплетаются и влияют друг на друга. Взаимоотношения между родителями и ребенком складываются на основе их взаимно влияющих воздействий³. Несмотря на это, ключевую роль в социализации ребенка с РАС играет мать. В процессе взаимодействия именно она направляет, интегрирует и выстраивает глубинные отношения с ребенком⁴. Мать – главный источник эмоционального благополучия ребенка. Транслирование ею тепла, доверия, любви, эмпатии, способность к созданию чувства защищенности у ребенка закладывают основу формирования его личности⁵. Дополнительным фактором передачи ребенку с РАС социального опыта становится поведение матери, а именно транслирование ею успешных и неуспешных стратегий межличностного взаимодействия. Успешные материнские стратегии включают в себя механизмы подкрепления положительного поведения

¹ Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М., Костин И.А., Веденина М.Ю., Аршатский А.В., Аршатская О.С. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2008. 224 с.

² Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 240 с.

³ Социальная психология: учеб. пособие. / авт.-сост. А.Н. Панфилов и др.; науч. ред. Г.Р. Шагивалеева. Елабуга: Изд-во ЕГПУ, 2010. 220 с.

⁴ Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004. 232 с.

⁵ Филиппова Г. Г. Психология материнства: учеб. пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 240 с.

ребенка, подкрепление его инициации в диалогическом взаимодействии, а также собственное инициирование матерью взаимодействия (табл. 1) [6].

Отечественный и зарубежный опыт показывает, что поведенческий фактор может быть основанием для построения диалога и одновременно отражением его особенностей. Видимо, в связи с этим поведенческие механизмы явно преобладают в описании детско-родительских отношений в семьях с ребенком с РАС [3; 8]. Личностные особенности матерей как фактор диалогического взаимодействия с ребенком редко принимаются во внимание. И если они учитываются, то акцент делается на тревожности, депрессии, стрессе. Кроме эмоциональных характеристик, для диалогического взаимодействия важны коммуникативные, интеллектуальные, а также регуляторные особенности матерей. Несмотря на важность в построении диалога, эти личностные особенности матерей изучены фрагментарно. В связи с этим целью проведенного нами исследования стало раскрытие содержания индивидуально-психологических особенностей матерей, определяющих диалогическое взаимодействие с детьми с РАС.

Предмет исследования: индивидуально-личностные особенности матерей детей с РАС при диалогическом взаимодействии с детьми с РАС.

Объект исследования: обладающие разными личностными особенностями матери детей с РАС.

Гипотеза исследования: разные личностные особенности матерей обуславливают успешные и неуспешные поведенческие стратегии матерей при построении диалога с ребенком с РАС.

Задачи:

1. Определить личностные особенности матерей, регулирующие диалогическое взаимодействие с ребенком с РАС.

2. Сопоставить личностные особенности матерей с успешными и неуспешными поведенческими стратегиями диалогического взаимодействия.

Обзор литературы

Диалогическое взаимодействие между матерью и ребенком приобретает все большую актуальность в исследованиях с позиции интегративной психологии. Оно исследуется как особый тип отношений партнеров (А.А. Бодалев, И.И. Васильева), как совместный когнитивный процесс (Г.М. Кучинский, В.Т. Ополев), речевое взаимодействие (Т.М. Андреева),

как совместная деятельность, направленная на преодоление противоречий (Н.В. Гришина) и т. д. Эти подходы основываются на отечественной научной концепции диалога, предложенной философом и культурологом М.М. Бахтиным. Так, М.М. Бахтин описывает диалогическое взаимодействие как особый тип отношений, способ взаимодействия двух сознаний, который определяет развитие и становление личности¹. Ключевую роль в его концепции играют отношения *Я – Другой*, которые характеризуются уникальностью и активным началом, т. е. рядом определенных действий, которые *Я* может совершить по отношению к *Другому*. Действия включают в себя:

- 1) этические действия (поступки), отвечающие за слияние и объединение *Меня* и *Другого* одним единым событием бытия (этическое познание);
- 2) эстетические действия – основаны на активном созерцании и сочувственном понимании (эстетическое познание);
- 3) созерцание внешности или поступков *Другого*.

Именно благодаря диалогическому взаимодействию между людьми возникают гармоничные отношения. При этом целостность и становление личности каждого из субъектов взаимодействия становятся возможными только при соотнесении *Себя с Другим*².

Концепция диалогического взаимодействия основывается на таких понятиях, как эмоциональная открытость, доверие друг к другу, вера в позитивный потенциал, способность к самосовершенствованию и развитию³. С точки зрения А.А. Бодалева, истинное межличностное общение – это диалогическое взаимодействие. Характерные особенности диалога – эмпатия, безоценочность, конгруэнтность, а также положительный эмоциональный тонус, способствующий самораскрытию партнеров и отказу от подавления друг друга. Личностное взаимоотношение партнеров в рам-

¹ Бонецкая Н.К. Бахтин и традиции русской философии // Вопросы философии. №1. 1993. С. 93.

² Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // Автор и герой: к философским основаниям гуманитарных наук / сост. С.Г. Бочаров. СПб.: Азбука, 2000. 226 с.

³ Посохова С.Т., Белан Е.Е. Психология инклюзии: Диалог детей с разными возможностями здоровья: учеб-метод. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2020. 172 с.

как данной концепции рассматривается как отношение безусловного принятия друг друга, как ориентация на уникальность каждого из субъектов взаимодействия¹.

В контексте современного изучения диалогического взаимодействия детей с РАС следует исходить из того, что диалог – особая форма взаимодействия, которая обусловлена личностью матери, а также ее ролью в социализации проблемного ребенка [1; 2].

Важно подчеркнуть, что существуют преимущественно зарубежные исследования, доказывающие, что материнское поведение может в целом улучшать развитие и социализацию детей с РАС [3; 4].

Одними из первых, кто провел эмпирические исследования в этой области, были М. Силлер и М. Сигман. Авторы обнаружили следующие результаты, раскрывающие взаимодействия «мать-ребенок с РАС». Те ситуации, где матери инициировали взаимодействие и показывали более высокий уровень совместного внимания с ребенком, напрямую были связаны с развитием детской речи и увеличением количества ситуаций совместного взаимодействия [9].

Дополнительные сведения можно почерпнуть из исследований Дж. Доусон и К. Занолли, где было выявлено, что особенности взаимодействия с матерью играют ключевую роль в становлении социального интеллекта ребенка, который связан с его развитием и успехами во многих областях [5]. Кроме того, исследования П. Йодер указывают на взаимосвязь между конкретными типами материнского взаимодействия и успешным развитием игровых навыков и речи у детей с РАС [7].

Хотя исследовательский интерес к проблеме взаимодействия «мать-ребенок», очевиден, однако мы не можем отметить, какие индивидуально-личностные особенности матерей оказывают или стимулирующее, или тормозящее влияние при построении диалога с ребенком с РАС.

Материалы и методы

В исследовании участвовали 66 человек – 33 пары – ребенок с РАС и их матери. Средний возраст матерей 36 лет. Группу детей с РАС составляют 30 чел. мужского пола, и три женского. Все дети дошкольного возраста с официально поставленным диагнозом детский аутизм (F 84.0), атипичный аутизм (F 84.1), или в соответствии с результатами – ADOS 2

¹ Бодалев А.А. Психология общения. М.: МОДЭК, 2002. 320 с.

– международной диагностики РАС. Из них три ребенка входят в возрастную группу младшего и среднего дошкольного возраста (от 3–4 лет), 14 детей составляют группу среднего дошкольного возраста (4–5 лет), и 16 – группу старшего дошкольного возраста (5–7 лет). Средний возраст детей 5,5 лет. По результатам заключений ТПМПК все дети с РАС, участвующие в исследовании, характеризовались задержкой психоречевого развития. Из всей группы только семь детей ситуативно использовали фразовую речь при взаимодействии. Речь восьми детей преимущественно была наполнена отсроченными или непосредственными эхолалиями, 19 детей при совместной игре крайне редко использовали речь или не использовали ее совсем. Основным или дополнительным способом взаимодействия детей с РАС было их поведение: указательный жест, подведение руки матери к желаемому предмету или игре, эмоциональный отказ от совместного взаимодействия (крики, истерические реакции). При взаимодействии с матерями дети с РАС крайне редко транслировали позитивные эмоции. В целом отношение детей с РАС к обследованию было нейтральным.

Содержание поведенческого компонента диалогического взаимодействия раскрывалось на основании исследования К. Давлантис и А. Эстес, которые создали модель совместного свободного игрового взаимодействия матери и ребенка с РАС [6]. Ими предложены поведенческие стратегии матерей – ABC, BC, AC, AB, A, B. Наблюдаемое содержание каждой стратегии представлено в таблице.

В проведенном нами исследовании создана ситуация свободного игрового взаимодействия. Исследование проводилось в специально организованном кабинете, оснащенном комплектом игрушек. Мать с ребенком входили в кабинет, матери давалась следующая инструкция: «Вам предоставляется возможность поиграть вместе с ребенком. Сделайте это так, как вы обычно это делаете». Специальная установка на использование игрушек не создавалось. В течение десятиминутного взаимодействия производилась видеосъемка, а также прямое наблюдение психолога. Проанализированы 83 ситуации взаимодействия. Итогом наблюдения было фиксирование количества коммуникативных кейсов, относящихся к успешным и неуспешным поведенческим стратегиям. Результаты зафиксированы в непараметрической карте наблюдения.

Материнский фактор диалогического взаимодействия матери и ребенка с РАС

Компонент	Содержание	Методика, источник/ Способ проведения
Поведенческий компонент диалогического взаимодействия матери и ребенка с РАС	<p>Поведенческие стратегии матерей в ситуации свободного игрового взаимодействия:</p> <p>1. Успешные поведенческие стратегии матерей (ABC, BC, AC)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ABC – Мать побуждает ребенка, ребенок вовлекается в совместную игру, мать подкрепляет игровое поведение ребенка вербально, невербально, тактильно. (Например, мать: «Кати мячик!». Ребенок катит мячик родителю. Мать: «Здорово! Молодец!») • BC – Ребенок сам инициирует игровую деятельность, мать демонстрирует поощрение: вербальное, невербальное, тактильное. (Например, ребёнок считает «1,2,3,4». Мать: «5!»); • AC – Мать побуждает ребенка к игровой деятельности, ребенок не вовлекается, родитель все равно дает подкрепление, самостоятельно проигрывая желательное поведение ребёнка. (Например, «Давай споем песенку». Ребенок игнорирует. Мать: «В лесу родилась елочка»). <p>2. Неуспешные поведенческие стратегии матерей (A, AB, B)</p> <ul style="list-style-type: none"> • A – Мать побуждает ребенка к игровой деятельности, ребенок не вовлекается, мать не подкрепляет желательное поведение ребенка (Например, родитель: «Дай пять!»); • AB – Мать побуждает ребенка к игровой деятельности, ребенок вовлекается в предлагаемый вид деятельности, но мать не подкрепляет игру ребёнка (Например, мать: «Покорми мишку». Ребенок начинает кормить. Мать молчит); • B – Ребенок сам инициирует игровое поведение, мать не побуждает и не под- 	Экспериментальное исследование поведенческих стратегий матерей детей с РАС в ситуации свободного игрового взаимодействия (прямое наблюдение, видеосъемка с последующей регистрацией и анализом полученных данных)

	крепляет игру ребёнка (Например, ребёнок показывает на машинку и говорит: «Красная!»)	
Индивидуально-личностный компонент диалогического взаимодействия матери и ребёнка с РАС	<p>Индивидуально-психологические особенности матерей</p> <p>1. Коммуникативные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - общая потребность в общении; - отношение личности к другим людям; - лидерский потенциал. <p>2. Интеллектуальные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - интеллектуальные возможности личности; - гибкость и оперативность мышления; <p>3. Эмоциональные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - чувствительность к эмоциогенным воздействиям; - склонность к рискованному поведению; - проявление тревожности как личностное свойство; <p>-Уровень депрессии: интенсивность депрессивных симптомов и состояний, приближенных к депрессии.</p> <p>4. Регуляторный блок:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Самодисциплина; - Моральная нормативность 	Многофакторный личностный опросник – профиль самооценки Р.Б. Кеттелла

Индивидуально-личностные особенности матерей исследовались с помощью многофакторного личностного опросника – профиля самооценки Р.Б. Кеттелла¹.

В исследовании применялись методы дескриптивного анализа, корреляционный анализ (коэффициент линейной корреляции Пирсона), множественный регрессионный анализ – для определения влияния факторов на зависимые переменные². В качестве зависимой переменной приняты поведенческие стратегии матерей, независимых – личностные особенности матерей.

¹ Настольная книга практического психолога / сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ; СПб.: Сова, 2008. С. 90–131.

² Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2004. 392 с.

Результаты исследования

Среднегрупповые значения интегральных коммуникативных, эмоциональных, интеллектуальных и регулятивных индивидуально-личностных особенностей матерей детей с РАС по методике Р.Б. Кеттелла представлены на рис. 1. Как оказалось, в личностном профиле матерей наиболее выражены регуляторные личностные свойства. Это говорит о том, что у матерей детей с РАС выражены чувство долга и ответственность, стремление к соблюдению социальных норм и правил, а также развиты волевые процессы и самоконтроль (высокие значения факторов Q3, G).

Значения коммуникативных свойств указывают на доброжелательное отношение матерей детей с РАС к окружающим людям, на существование потребности в общении. Однако такое общение может быть поверхностным и кратковременным. Кроме того, общение не всегда ими иницируется. Матери стремятся к сохранению социальных контактов преимущественно с близким кругом лиц, с кем уже были выстроены доверительные отношения, существуют общие интересы. Решения относительно преодоления возникающих трудностей и выполнения ответственных дел матерями принимаются в основном самостоятельно (средние значения факторов A, H, L, N, E, Q2).

Показатели интеллектуальных личностных свойств умеренно выражены. Несмотря на имеющийся интеллектуальный потенциал, матери испытывают затруднения при ориентации в проблемных ситуациях. Им требуются дополнительные интеллектуальные усилия и временные затраты при выборе оптимального решения (средние значения факторов B, M, N, Q1).

Эмоциональные особенности представлены умеренными значениями. Матери детей с РАС, обладая достаточной эмоциональной чувствительностью, испытывают тревогу, фрустрацию. Эти переживания возникают прежде всего в новых для них, неожиданных ситуациях, к которым они не адаптировались и которые воспринимаются ими как угрожающие. Сильные эмоциональные реакции возможны в тех случаях, когда глубоко затрагиваются их актуальные потребности (умеренные значения факторов C, I, H, F, O, Q4).

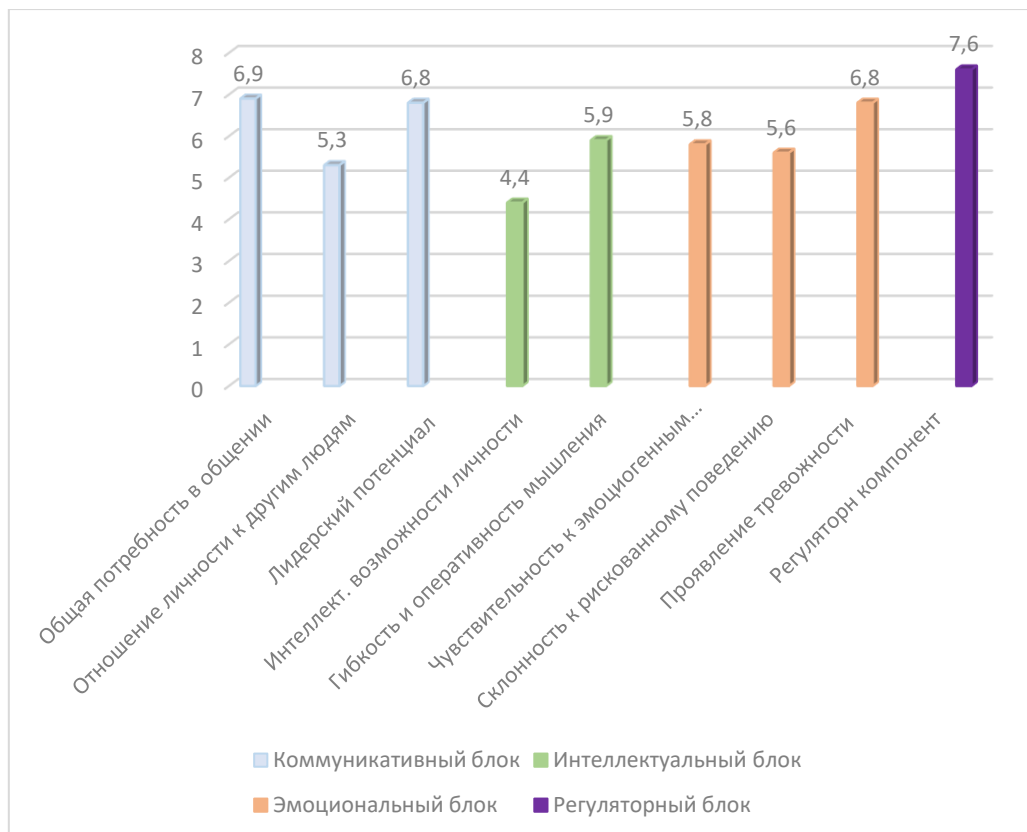


Рис. 1. Индивидуальные личностные особенности матерей детей с РАС

Можно заключить, что матерям детей с РАС характерны повышенный уровень саморегуляции, умеренная потребность в социальном общении, достаточный интеллектуальный потенциал. Наряду с тревожностью и эмоциональной фиксацией на стрессовой ситуации, матери проявляют повышенный уровень ответственности и контроля над собой.

Поведенческий компонент диалогического взаимодействия моделировала ситуация нерегламентированного игрового взаимодействия матери и ребенка с РАС. В процессе наблюдения и видеосъемки удалось установить, что во время свободной игры матери демонстрировали как успешные (ABC, BC, AC), так и неуспешные (A, AB, B) поведенческие стратегии (рис. 2). Однако в большей степени ими транслировались успешные поведенческие стратегии. Общее количество зарегистрированных в группе матерей коммуникативных кейсов успешных поведенческих стратегий составило 206, неуспешных – 76 (различия статистически достоверны при $p \leq 0,001$).

При успешных стратегиях в диаде «мать-ребенок с РАС» именно мать чаще инициировала процесс взаимодействия, становясь центральным источником построения диалога с ребенком и его познавательной активности. Успешные поведенческие стратегии сопровождались

признаками, важными для диалога: зрительным контактом матери с ребенком, вербализацией, регулируемой матерью, а также вербальным и невербальным подкреплением инициативы ребенка к взаимодействию.

В случае транслирования неуспешных стратегий матери демонстрировали две формы поведения. Одна из них – отсутствие вербального и невербального подкрепления взаимодействия, которое было инициируемо ребенком. Вторая форма – матери предлагали ребенку постоянную смену игровой деятельности, которая носила кратковременный эпизодический характер.

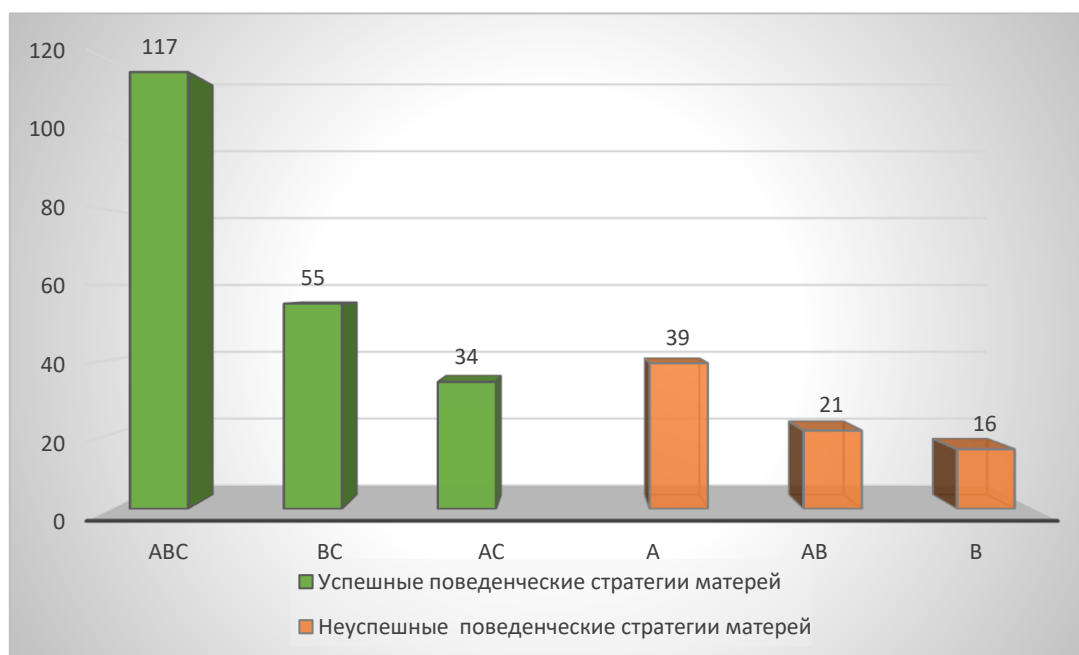


Рис. 2. Частота использования матерями успешных и неуспешных поведенческих стратегий при построении диалогического взаимодействия с детьми с РАС

Результаты корреляционного анализа позволили установить статистически достоверные взаимосвязи между индивидуально-личностными особенностями матерей и поведенческими стратегиями, характеризующими диалогическое взаимодействие. Так, была установлена прямая взаимосвязь между интеллектуальными возможностями матерей и успешной поведенческой стратегией ABC ($r=0,552$ при $p \leq 0,001$). Это означает, что чем шире интеллектуальные возможности матери, тем чаще она транслирует успешную поведенческую ABC: мать побуждает ребенка, ребенок вовлекается в совместную игру, мать подкрепляет игровое поведение ребенка вербально, невербально, тактильно.

По результатам корреляционного анализа были установлены статистически достоверные взаимосвязи показателя транслирования матерями неуспешных поведенческих стратегий (A, AB, B) и трудности

выстраивания межличностных отношений ($r=0,770$ при $p\leq 0,001$). Данный результат указывает на то, что чем больше матери транслируют коммуникативные барьеры, тем чаще используют неуспешные стратегии поведения с ребенком с РАС.

Использование регрессионного анализа позволило определить в качестве зависимых переменных поведенческие стратегии, независимых – личностные особенности матерей.

В результате регрессионного анализа было установлено, что наибольшей значимостью для транслирования матерями успешных поведенческих стратегий при построении диалогического взаимодействия с ребенком с РАС имеют интеллектуальные возможности. К числу основных личностных особенностей матерей, препятствующих успешности диалога, относятся трудности выстраивания ими межличностных отношений (рис. 3).

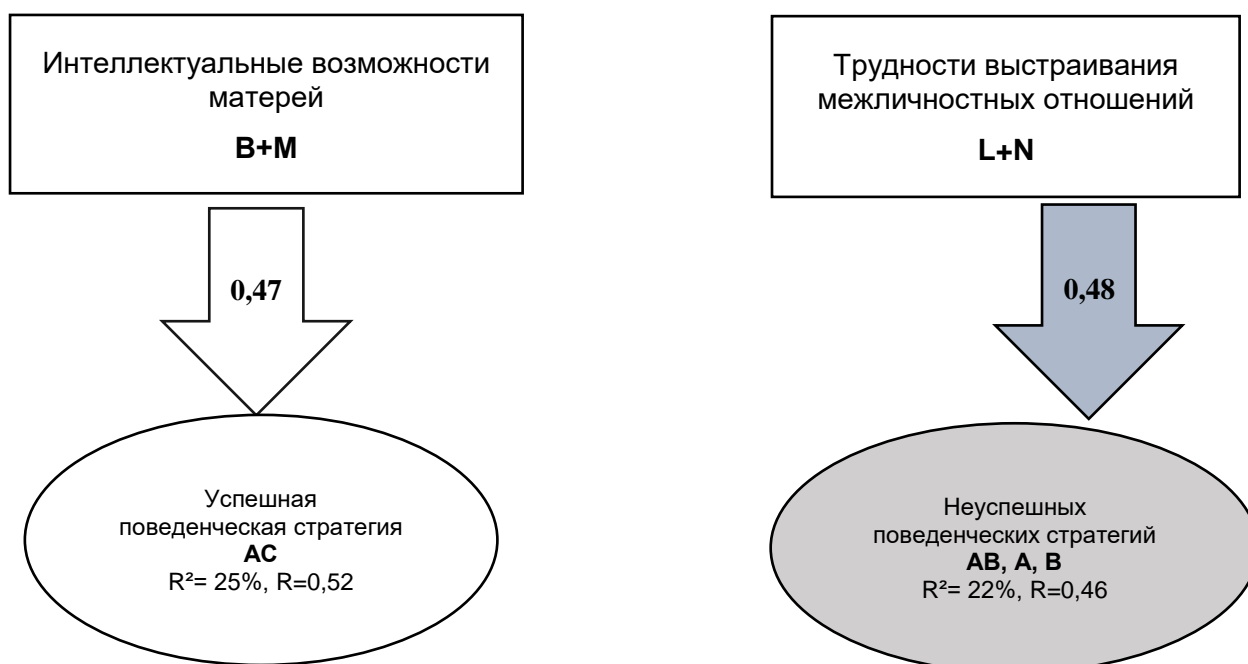


Рис. 3. Влияние индивидуально-личностных особенностей матерей на использование поведенческих стратегий при построении диалогического взаимодействия с ребенком с РАС

Коммуникативные барьеры влияют на транслирование матерями всех видов неуспешных стратегий поведения со своим ребенком. Матери, для которых характерны трудности межличностного общения, склонны к дистанцированию при установлении контактов с окружающими, несмотря на глубинную потребность в общении и социальной поддержке. Матери детей с РАС испытывают сложности в проявлении гибкости поведения,

изменения стиля общения, а также в определении мотивов поведения других людей. И это проявляется в диалоге с ребенком. Установлено, что при построении диалога с ребенком с РАС высокие интеллектуальные возможности матерей влияют на транслирование ими успешной поведенческой стратегии АС.

Обсуждение и выводы

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Диалогические основы в диаде «мать – ребенок с РАС» формируются в ситуации свободной игровой деятельности, интегрирующей поведенческий компонент общения и личностные особенности матерей. Поведенческий компонент диалогического взаимодействия характеризуется сочетанием успешных и неуспешных материнских стратегий с преобладанием успешных. Количество зарегистрированных успешных поведенческих стратегий превышает количество неуспешных.

2. Успешные поведенческие стратегии матерей при построении диалога обуславливаются их активностью: зрительным контактом, вербализацией, подкреплением инициативы ребенка к взаимодействию, помощью, направляющей его действия. При транслировании неуспешных поведенческих стратегий мать пассивна, не подкрепляет ситуацию взаимодействия или стремится к постоянной смене незавершенной игровой деятельности.

3. Матерей детей с РАС характеризуют повышенный уровень самоконтроля и социальной ответственности, потребность в межличностном общении, интеллектуальные возможности, умеренная тревожность и фрустрированность в значимых ситуациях.

4. Выявлены корреляции между интеллектуальными возможностями матерей и успешной поведенческой стратегией АВС. Установлены статистически достоверные взаимосвязи между трудностями выстраивания межличностных отношений и транслированием неуспешных поведенческих стратегий.

5. На транслирование успешных и неуспешных поведенческих стратегий в ситуации диалогического взаимодействия с ребенком с РАС влияют разные личностные особенности матерей. На использование успешных поведенческих стратегий – интеллектуальные способности, на транслирование неэффективных стратегий – трудности выстраивания ими межличностных отношений.

Полученные результаты указывают на значимость исследования диалогического взаимодействия с позиции единства поведения матери и ее личностных особенностей, и с позиции роли личностных особенностей в его построении. В свою очередь, для углубленного понимания содержания диалога между матерью и ребенком с РАС основной перспективой дальнейшего исследования может быть выбрано сравнение полученных результатов с особенностями построения диалога между матерями и нормативно-развивающимися детьми.

Список литературы

1. Баженова О.В., Баз Л.Л., Копыл О.А. Готовность к материнству: выделение факторов, условий психологического риска для будущего развития ребенка // Синапс. – 1993. – № 4. – С. 35–42.
2. Захарова Е.И. Эмоциональная сторона детско-родительского взаимодействия // Психология в детском саду. – 2002. – № 1. – С. 3–29.
3. Baker JK, Messinger DS, Lyons KK, et al. (2010) A pilot study of maternal sensitivity in the context of emergent autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40: 988–999.
4. Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U. (1985) Does the autistic child have a «theory of mind»? // *Cognition*. Vol. 21. N 1. – p. 37-46.
5. Dawson G and Zanolli K (2003) Early intervention and brain plasticity in autism. In: Rutter M (ed.) *Autism: Neural Bases and Treatment Possibilities*. London: Novartis, p. 266–274.
6. Katherine S. Davlantis, Annette Estes, Geraldine Dawson and Sally J Rogers. (2019) A novel method for measuring learning opportunities provided by parents to young children with autism spectrum disorder 10.1177/1362361318817303
7. McDuffie A and Yoder P (2010) Types of parent verbal responsiveness that predict language in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 53: 1026–1039
8. Pickles A, Le Couteur A, Leadbitter K, et al. (2016) Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up of a randomised controlled trial. *The Lancet* 388: 2501–2509.
9. Siller M. and Sigman M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 32(2): 77–89.

References

1. Bazhenova, O.V., Baz, L.L., Kopyl, O.A. (1993) Gotovnost' k materinstvu: vydelenie faktorov, uslovii psikhologicheskogo riska dlya budushchego razvitiya rebenka [Preparedness for motherhood: highlighting factors, psychological risk conditions for the future development of the child]. *Sinaps – Synapse*. № 4. pp. 35–42. (In Russian).

2. Zakharova, E.I. (2002) Emotsional'naya storona detsko-roditel'skogo vzaimodeistviya [Emotional side of child-parental interaction]. *Psikhologiya v detskom sadu – Psychology in kindergarten*. № 1. pp. 3–29. (In Russian).

3. Baker JK, Messinger DS, Lyons KK, et al. (2010) A pilot study of maternal sensitivity in the context of emergent autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40: 988–999.

4. Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U. (1985) Does the autistic child have a «theory of mind»? // *Cognition*. Vol. 21. N 1. – p. 37-46.

5. Dawson G and Zanolli K (2003) Early intervention and brain plasticity in autism. In: Rutter M (ed.) *Autism: Neural Bases and Treatment Possibilities*. London: Novartis, p. 266–274.

6. Katherine S. Davlantis, Annette Estes, Geraldine Dawson and Sally J Rogers. (2019) A novel method for measuring learning opportunities provided by parents to young children with autism spectrum disorder 10.1177/1362361318817303

7. McDuffie A and Yoder P (2010) Types of parent verbal responsiveness that predict language in young children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 53: 1026–1039

8. Pickles A, Le Couteur A, Leadbitter K, et al. (2016) Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up of a randomised controlled trial. *The Lancet* 388: 2501–2509.

9. Siller M. and Sigman M. (2002) The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 32(2): 77–89.

Об авторе

Чернышкова Анна Григорьевна, клинический психолог, преподаватель, научный исследователь факультета психологии, кафедры педагогической психологии и образования Санкт-Петербургского государственного университета, Санкт-Петербург, Россия, ORCID ID: 0000-0002-7191-6572, e-mail: onaanna26@mail.ru

About authors

Anna G. Chernyshkova, clinical psychologist, lecturer, researcher at the faculty of Psychology, department of educational psychology St. Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ID in ORCID: 0000-0002-7191-6572, e-mail: onaanna26@mail.ru

Поступила в редакцию: 30.04.2021

Received: 30 Apr. 2021

Принята к публикации: 21.05.2021

Accepted: 21 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Статья / Article

УДК / UDC 159.923.38:373.011.31-051
DOI 10.35231/18186653_2021_2_41

Профессионально важные качества учителя начальных классов

В. Г. Панкратова

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

В статье приведены результаты исследования профессионально важных качеств (ПВК) личности, необходимых для профессии учителя начальных классов. Проведена экспертная оценка профессионально важных качеств личности учителя начальных классов с использованием психографического опросника, предложенного Т. П. Зинченко. Определена структура профессионально важных качеств учителей начальных классов. Сформулирован оптимальный перечень методик определения профессиональной психологической пригодности учителей начальных классов.

Введение. Большинство существующих работ по проблеме профессиональной пригодности к профессии учителя начальных классов относятся к концу XX в. и ранее. Современное общество наряду с существующими требованиями к личности педагога предъявляет новые императивы, обусловленные спецификой современного развития. Многие качества педагога, обозначенные в педагогических работах, практически не могут быть диагностированы с помощью существующих психологических методов. Все вышесказанное обусловило целесообразность изучения ПВК педагога начальных классов, выполняющего свои профессиональные обязанности в первой половине XXI в.

Материалы и методы. Применительно к данному исследованию использовался функционально-деятельностный подход. В ходе исследования были использованы следующие методы: анкетирование, анализ результатов деятельности, методы математической статистики.

Результаты исследования. По результатам психографического исследования были выявлены профессионально важные качества учителей начальных классов, определена структура профессионально важных качеств учителей начальных классов.

Обсуждение и выводы. В ходе исследования был выявлен оптимальный перечень психодиагностических методик, позволяющих оценить уровень развития необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей учителя начальных классов качеств.

Ключевые слова: профессионально важные качества личности, профессиональная психологическая пригодность.

Для цитирования: Панкратова В. Г. Профессионально важные качества учителя начальных классов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 41–52. DOI 10.35231/18186653_2021_2_41

Professionally important qualities primary school teachers

Valeriya G. Pankratova

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

The results of the study, of the professionally important qualities of personality are necessary for the profession such as primary school teacher, are presented in this article. The expert assessment was conducted for the professionally important qualities of personality of primary school teachers with the use of psychographic questionnaire proposed by T.P. Zinchenko. The structure was determined for the professionally important qualities of primary school teacher. The optimal indication of methods was formulated for the determining of primary school teachers professional psychological suitability.

Introduction. Most of the existing works on the problem of professional suitability for the profession of primary school teachers date back to the end of the twentieth century and earlier. Modern society, along with the existing requirements for the personality of the teacher, presents some new ones, due to the specifics of modern development. Many qualities of a teacher, indicated in pedagogical works, practically cannot be diagnosed using existing psychological methods. All of the above led to the expediency of studying the PVK of a primary school teacher who performs his professional duties in the first half of the 21st century.

Materials and methods. One variant of the system approach implementation were used for this study: functional – activity orientated. The following methods were used in the research: questionnaires, performance analysis, and methods of mathematical statistics.

Results. According to the results of the psychographic questionnaire, the professionally important qualities of primary school teachers were identified, the structure of the professionally important qualities of primary school teachers was determined.

Discussion and conclusion. In the course of the study, the optimal indication of methods was formulated for the determining of primary school teachers for the successful fulfillment of professional duties of a primary school teacher.

Key words: professionally important qualities personality, professional psychological suitability.

For citation: Pankratova, V.G. (2021) Professional'no vazhnye kachestva uchitelya nachal'nyh klassov [Professionally important qualities primary school teacher]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 41–52. DOI 10.35231/18186653_2021_2_41 (In Russian).

Введение

Современное общество предъявляет высокие требования к системе образования, поэтому растут и требования со стороны общества к личности педагога и уровню его профессиональной подготовки.

Профессиональная пригодность к профессии – это обобщенная характеристика качеств личности, которые не только обеспечивают принципиальную возможность успешного овладения своей профессией и эффективного выполнения профессиональных обязанностей в практической деятельности, но и уровень удовлетворенности человека своим трудом [3, с. 6–7, 2, с. 418–419]. При оценке профессиональной пригодности человека в отношении конкретной специальности учитывается наличие у него соответствующих профессионально важных качеств (ПВК) [5, с. 75–79].

В настоящее время в научной литературе встречаются разные определения ПВК. Однако чаще всего используется следующее определение: «ПВК – это индивидуально-психологические качества и свойства личности, определяющие возможность успешного выполнения профессиональной деятельности». Подобный подход к оценке ПВК, позволяет учитывать как индивидуальные качества, так и личностные свойства человека. При этом набор ПВК определяется прежде всего характером и содержанием самой профессиональной деятельности.

С точки зрения теории деятельности профессиональная пригодность может быть сформирована у человека только в процессе выполнения деятельности, но отдельные компоненты – на этапе процесса профессионального обучения. Однако для того чтобы формировать и развивать определенные качества у будущего специалиста, необходимо знать, что именно необходимо формировать и развивать¹.

Конечно, существует достаточно много работ, особенно в области педагогики, в рамках которых описываются качества, которыми должен обладать педагог. Ознакомление с данными трудами позволяет сформулировать несколько утверждений. Во-первых, большинство существующих работ по данной тематике относятся к концу XX в. и ранее. При этом можно полагать, что современное общество наряду с существующими требованиями к личности педагога предъявляет, новые императивы, обусловленные спецификой современного развития [4]. Во-вторых, многие качества педагога, обозначенные в педагогических трудах, практи-

¹ Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. С. 511.

чески не могут быть диагностированы с помощью существующих психологических методов. В-третьих, практически отсутствуют работы по изучению ПВК учителя начальных классов.

Все вышесказанное обусловило целесообразность изучения ПВК педагога начальных классов, выполняющего свои профессиональные обязанности в первой половине XXI в.

Материалы и методы

В ходе исследования был проведен опрос учителей начальных классов со стажем работы более 15 лет. Данная группа учителей выступала в качестве экспертов. Им было предложено ответить на вопросы психогrafического опросника Зинченко Т.П.

Этап подбора экспертов осуществлялся следующим образом: были определены критерии количественного и качественного выбора экспертов для создания оптимального состава экспертной группы, обеспечивающей рассмотрение вопроса о значимости того или иного качества для специальности «учитель начальных классов» с различных сторон, создания условий для групповой экспертизы (коллективного обсуждения).

Группа экспертов состояла из 20 учителей начальных классов, данное количество экспертов достаточно для обеспечения взаимопоглощения индивидуальных отклонений в оценках от среднего значения величины, характеризующей устойчивое, типичное.

Качественный состав группы экспертов определялся их профессиональными и личностными качествами. Для выполнения обязанностей эксперта были приглашены компетентные специалисты, хорошо знающие специфические особенности оцениваемой специальности. При качественном подборе состава группы был использован метод обобщения независимых характеристик. Выбранные эксперты имели высокую позитивную мотивацию на проведение экспертизы.

Проведение экспертного опроса проходило в индивидуальной форме, эксперты самостоятельно работали с психогrafическим опросником, предложенным Т.П. Зинченко, в удобное для них время¹.

Результаты психогrafического исследования позволили провести анализ данных, объединить выделенные профессионально важные качества по определенным признакам в группы, чтобы определить самостоятельные качества и те, которые обозначают разные аспекты одного

¹ Маклаков А. Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теория и практика: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2008. С. 280–282.

феномена. Проведенное исследование должно было позволить и сформировать оптимальный перечень психодиагностических методик для определения профессиональной пригодности учителей начальных классов.

Результаты исследования

На основании результатов проведенного психографического исследования с использованием опросника Зинченко Т.П. были выделены следующие профессионально важные качества учителей начальных классов.

Положительные: эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения; способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях; быстро принимать решение при изменении ситуации; способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними; настойчивость в достижении цели; способность разрешать конфликты; уравновешенность, самообладание; умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе; способность реально воспринимать возникающие ситуации; следование общепринятым нормам поведения; соблюдение моральных норм поведения; стремление находить компромиссное решение с партнером, в группе.

Поскольку опросник Зинченко Т.П. позволяет выявлять не только значимые качества, но и качества, мешающие выполнению профессиональной деятельности, в ходе опроса экспертов были выявлены также нежелательные для учителя начальных классов качества: стремление к обострению конфликта; склонность к ожесточенным дискуссиям и провоцированию конфликтов; неуравновешенность и чрезмерная жестокость по отношению к другим людям.

Таблица 1

Наиболее значимые качества учителей начальных классов по мнению экспертов по психографическому опроснику Зинченко Т. П.

Рейтинг	№ по опроснику Зинченко	Профессионально важные качества	М
1	089	Умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе	2,86
1	021	Способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях	2,86
1	151	Склонность к ожесточенным дискуссиям и провоцированию конфликтов	-2,86

1	153	Неуравновешенность и чрезмерная жестокость по отношению к другим людям	-2,86
1	140	Способность реально воспринимать возникающие ситуации	2,86
2	038	Способность найти подход к подчиненным	2,71
2	152	Стремление находить компромиссное решение с партнером, в группе	2,71
2	143	Соблюдение общепринятых норм поведения	2,71
2	043	Способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними	2,71
2	044	Настойчивость в достижении цели	2,71
2	047	Способность объективно оценивать свои достижения, силы и возможности	2,71
2	054	Способность разрешать конфликты, т.е. находить выход из конфликтной ситуации	2,71
3	086	Уравновешенность, самообладание	2,57
3	001	Эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения	2,57
3	141	Соблюдение моральных норм поведения	2,57
3	150	Стремление к обострению конфликта	-2,57
3	023	Способность быстро принимать решение при изменении ситуации	2,57

Примечание: М – среднее значение по группе

Как следует из табл. 1, в процессе обработки ответов экспертов было выделено 17 качеств, которые, по мнению экспертов, являются наиболее значимыми для профессиональной деятельности учителей начальных классов. Причем среди называемых качеств чаще всего встречаются так называемые личностные качества: уравновешенность и самообладание; склонность к ожесточенным дискуссиям и провоцированию конфликтов; стремление находить компромиссное решение с партнером, в группе; стремление к обострению конфликта; настойчивость в достижении цели и др. Выделенные нежелательные качества также являются личностными, они противоположны положительным качествам.

Можно установить, что три нежелательных качества являются противоположными по смыслу и содержанию некоторым из перечня наиболее значимых для успешной деятельности. К примеру, склонность к ожесточенным дискуссиям и провоцированию конфликтов, стремление к обострению конфликта противоположны таким качествам, как стремление находить компромиссное решение с партнером, в группе, умение

формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе, способность разрешать конфликты, т. е. находить выход из конфликтной ситуации.

Такое выявленное качество, как неуравновешенность и чрезмерная жестокость по отношению к другим людям противоположно таким качествам, как соблюдение общепринятых норм поведения, соблюдение моральных норм поведения, уравновешенность, самообладание. Таким образом, перечень качеств, подлежащих оценке, можно сократить на три, т. е. на некоторое время можно исключить из поля зрения нежелательные качества и сосредоточиться на анализе наиболее значимых.

Для анализа выявленных данных необходимо было объединить выделенные профессионально важные качества по каким-то признакам в группы, чтобы определить самостоятельные качества и качества, обозначающие разные аспекты одного феномена. Также эта процедура анализа качеств нужна для определения оптимального перечня методик определения профессиональной пригодности учителей начальных классов.

В рамках функционально-деятельностного подхода можно выделить две группы ПВК: индивидуальные качества и социально-обусловленные. К социально-обусловленным качествам относятся способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях, эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения, умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе, уравновешенность, самообладание, и нежелательные качества – неуравновешенность и чрезмерная жестокость по отношению к другим людям, стремление к обострению конфликта, способность к обостренным дискуссиям и провоцированию конфликтов, а индивидуальные качества как значимые не были выявлены [1, с. 648].

Был проведен корреляционный анализ и проанализированы связи выявленных профессионально важных качеств со способностью действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях и умением формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе. В результате такого анализа было обнаружено, что с умением формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе связаны следующие качества: эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения, способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними, настойчивость в достижении цели,

способность разрешать конфликты, уравновешенность, самообладание, способность реально воспринимать возникающие ситуации, соблюдение общепринятых норм поведения, соблюдение моральных норм поведения, стремление находить компромиссное решение с партнером, в группе.

В то же время в ходе корреляционного анализа были выявлены два качества (способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях, способность быстро принимать решение при изменении ситуации), которые имеют слабовыраженные взаимосвязи с другими качествами. На основании этого данные качества были выделены как самостоятельные и отнесены к категории специальных способностей.

Таким образом, проведенный корреляционный анализ позволяет сформировать представление о структуре профессионально важных качеств учителей начальных классов.

Таблица 2

Структура профессионально важных качеств учителя начальных классов

Общие способности		Специальные (частные) способности	
Индивидуальные	Личностные	Индивидуальные	Личностные
	Умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе; эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения; способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними; настойчивость в достижении цели; способность разрешать конфликты, т. е. находить выход из конфликтной ситуации; уравновешенность, самообладание; способность реально воспринимать возникающие ситуации; соблюдение общепринятых норм поведения; соблюдение моральных норм поведения; стремление находить компромиссное решение с партнером, в группе		Способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях; способность быстро принимать решение при изменении ситуации

Как следует из табл. 2 ведущие качества учителей начальных классов, которые обеспечивают успешность в профессиональной деятельности, это качества из категории общих способностей, обусловленных особенностями личности педагога.

К значимым качествам относится умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе. С этим качеством тесно связаны еще три: способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними; способность разрешать конфликты, т. е. находить выход из конфликтной ситуации; стремление находить компромиссное решение с партнером, в группе. Следовательно, учитель, успешный в своей профессиональной деятельности, должен не только обладать хорошо развитыми коммуникативными качествами, но и быть неконфликтным.

Также были выделены такие качества, как эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения и уравновешенность, самообладание. Эти качества предусматривают высокую нервно-психическую устойчивость у учителей, способность успешно регулировать свою деятельность и поведение. Есть еще несколько личностных качеств, которые также следует оценить: соблюдение общепринятых норм поведения; соблюдение моральных норм поведения. Данные качества связаны со способностью человека соблюдать морально-нравственные требования окружающей социальной и профессиональной среды.

Следующие качества личности, подлежащие диагностике при оценке профессиональной пригодности к деятельности в должности учителя начальных классов, это способность реально воспринимать возникающие ситуации; настойчивость в достижении цели. Данные качества связаны со способностью человека регулировать своё взаимодействие со средой деятельности.

Таким образом, результаты проведенного психографического исследования позволяют говорить о том, что для оценки профессиональной пригодности в отношении профессии «учитель начальной школы» возможно подобрать психодиагностический инструментарий, который позволит оценить уровень нервно-психической устойчивости, способность соблюдать морально-нравственные требования окружающей социальной и профессиональной среды, способность успешно регулировать свою деятельность и поведение, а также коммуникативные качества.

Скорее всего, для решения задач диагностики профессиональной пригодности к деятельности в качестве учителя начальных классов целесообразно использовать личностный опросник МЛО «Адаптивность», в который входит четыре уровня шкал. Для наших задач подойдут шкалы третьего уровня, которые позволяют изучить показатели поведенческой регуляции, моральной нормативности и коммуникативного потенциала личности. С помощью данного теста можно оценить выделенные качества, которые относятся к группе общих способностей. Кроме этого, с помощью данного опросника можно получить интегральный показатель этих качеств (ЛАП)¹.

Кроме общих способностей, необходимо оценить у учителей уровень развития специальных способностей. К их числу относится способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях; способность быстро принимать решение при изменении ситуации.

Эти два профессионально важных качества – способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях; быстро принимать решение при изменении ситуации – в большей степени обусловлены особенностями развития мышления: способностями к логическому мышлению, умением мыслить по аналогии, находить правильное решение на основе выявленных закономерностей.² Кроме этого, данные качества связаны со способностью человека регулировать своё взаимодействие со средой деятельности и уровнем его организаторских склонностей, так как при изменении ситуации учителю необходимо организовать себя и других людей.

Поскольку учитель начальных классов должен уметь логически мыслить, находить правильное решение на основе полученной информации, уметь организовать себя и других людей, целесообразно при оценке его профессиональной пригодности учитывать особенности развития психических познавательных процессов. Для этого может быть использована батарея интеллектуальных тестов КР-3-85.

¹ Маклаков А. Г. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) / А. Г. Маклаков, С. В. Чермянин // Практическая психодиагностика: методики и тесты: учеб. пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. Самара: БАХРАХ-М, 2006. С. 549–673.

² Карпов А. В. Психология труда: учеб. 2-е изд. М.: Юрайт, 2011. С. 190–195.

Кроме этого, для изучения специальных способностей учителей начальной школы целесообразно использовать методику «Коммуникативные и организаторские склонности», которая позволяет оценить уровень развития коммуникативных и организаторских способностей личности.

Выводы

Проведенное психографическое исследование позволяет говорить о том, что профессионально важные качества учителя начальных классов включают в себя как общие, так и специальные способности. К числу общих способностей относятся: умение формировать и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе; эмоциональная устойчивость при принятии ответственного решения; способность понимать людей, причины их поступков, роль каждого человека в группе и взаимоотношения между ними; настойчивость в достижении цели; способность разрешать конфликты, т. е. находить выход из конфликтной ситуации; уравновешенность, самообладание; способность реально воспринимать возникающие ситуации; соблюдение общепринятых норм поведения; соблюдение моральных норм поведения; стремление находить компромиссное решение с партнером, в группе.

К числу специальных способностей можно отнести: способность действовать в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях; быстро принимать решение при изменении ситуации.

В результате логического и корреляционного анализа эмпирических данных был выявлен оптимальный перечень психодиагностических методик, позволяющих оценить уровень развития необходимых для успешного выполнения профессиональных обязанностей учителя начальных классов качеств. В их число целесообразно включить такие, как:

1. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» разработанный А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным.

2. Батарея интеллектуальных тестов КР – 3 – 85 – 3.

3. Методика «Коммуникативные и организаторские склонности» В. В. Синявский и В. А. Федорошин (КОС).

Список литературы

1. Бодров В. А. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – С. 648, 652–659.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М., СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – С. 418–419.
3. Гуревич К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М.: Наука, 1970. – С. 5–11.

4. Дмитриева М.А. Профессиональное долголетие // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: С.-Петербург. ун-т, 1991.

5. Климов Е. А. Психология профессионала: избранные психологические труды. – М.; Воронеж, 1996. С. 75–85.

6. Коржова Е. Ю. Человек как субъект жизнедеятельности и его профессиональное здоровье / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – С. 113–140.

References

1. Bodrov, V. A. (2007) *Psichologicheskie osnovy professional'noj deyatel'nosti: hrestomatiya* [Psychological basis professional activity: anthology]. Moscow: PER SE; Logos. (In Russian).

2. *Bol'shoj psichologicheskij slovar'* [Great dictionary of psychology] / pod red. B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko (2008). Moscow, Saint Petersburg: Prajm – Evroznak (In Russian).

3. Gurevich, K. M. (1970) *Professional'naya prigodnost' i osnovnye svojstva nervnoj sistemy* [Professional suitability and basic characteristics of the nervous system]. Moscow: Nauka. (In Russian).

4. Dmitrieva, M.A. (1991) Professional'noe dolgoletie [Professional longevity]. *Psichologicheskoe obespechenie professional'noj deyatel'nosti – Psychological support in professional activities* / pod red. G. S. Nikiforova. Saint Petersburg: S.-Peterburg. un-t (In Russian).

5. Klimov, E. A. (1996) *Psichologiya professionala: izbrannye psichologicheskie Trudy* [Professional psychology]. Moscow, Voronezh. (In Russian).

6. Korzhova, E. YU. (2006) *Человек как субъект жизнедеятельности и его профессиональное здоровье* [Human as a functioning subject and his professional health] / pod red. G. C. Nikiforova. Saint Petersburg: Rech'. (In Russian).

Об авторе

Панкратова Валерия Геннадьевна, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-9086-4651, e-mail: lera212az92@mail.ru

About the author

Valeriya G. Pankratova, post-graduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-9086-4651, e-mail: lera212az92@mail.ru

Поступила в редакцию: 26.04.2021

Received: 26 Apr. 2021

Принята к публикации: 18.05.2021

Accepted: 18 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 37.015.3-057.875
DOI 10.35231/18186653_2021_2_53

Взаимосвязь учебной активности и психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности студентов-психологов

А. А. Сидорова

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Многие выпускники не готовы к выполнению своей профессиональной деятельности, но эта неготовность не измеряется количеством знаний, умений, навыков. Зачастую выпускники психологически не готовы к выполнению своей профессиональной деятельности. В данной статье сделано предположение, что психологическая готовность к выполнению профессиональной деятельности взаимосвязана с учебной активностью. Подтверждение этой гипотезы открывает новые перспективы в подготовке будущих специалистов. Объект исследования – студенты третьего и четвертого курса, обучающиеся по направлению 37.03.01 Психология; предмет исследования – учебная активность и психологическая готовность к выполнению профессиональной деятельности.

Материалы и методы. Исследование проводилось в 2020 г. Выборка составила 43 человека, обучающихся по направлению 37.03.01 Психология. Были проведены следующие методики: опросник учебной активности (А.А. Волочков); тест «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина); методика «Структура мотивации трудовой деятельности» (М. Замфир); тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (Т.Д. Дубовицкая). Также было проведено анкетирование по выявлению психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности.

Результаты исследования. В ходе исследования студенты были разделены на три группы по уровню активности. Далее по группам были проанализированы результаты анкеты. Потом был проведен корреляционный анализ между показателями активности и готовности к выполнению профессиональной деятельности.

Обсуждение и выводы. В ходе проведенного исследования было выявлено, что учебная активность взаимосвязана с показателями, характеризующими психологическую готовность к выполнению профессиональной деятельности. Также при анализе результатов анкеты было выявлено, что студенты с более высокой учебной активностью отличаются большей осознанностью в отношении профессии, готовы выполнять свои будущие профессиональные обязанности. На основании проведенного исследования были сформулированы рекомендации по психологической подготовке студентов.

Ключевые слова: учебная активность, психологическая готовность к выполнению профессиональной деятельности, мотивация.

Для цитирования: Сидорова А. А. Взаимосвязь учебной активности и психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности студентов-психологов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 53–66. DOI 10.35231/18186653_2021_2_53

The relationship between educational activity and psychological readiness to perform professional activities of psychology students

Alexandra A. Sidorova

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. Many graduates are not ready to perform their professional activities, but this lack of readiness is not measured in an insufficient amount of knowledge, skills, and skills. Often, graduates are not psychologically ready to perform their professional activities. This article suggests that psychological readiness to perform professional activities is interrelated with educational activity. Confirmation of this hypothesis opens up new prospects in the training of future specialists. The object of the study - third and fourth year students studying in the direction of 37.03.01 Psychology; the subject of the study-educational activity and psychological readiness to perform professional activities.

Materials and methods. The study was conducted in 2020. The sample consisted of 43 people studying in the direction of 37.03.01 Psychology. The following methods were carried out: the questionnaire of educational activity (A. A. Volochkov); the test "Diagnostics of socio-psychological attitudes of the individual in the motivational-need sphere" (O.F. Potemkina); the method "Structure of motivation of labor activity" (M. Zamfir); the test questionnaire for determining the level of professional orientation (T. D. Dubovitskaya). A questionnaire was also conducted to identify psychological readiness to perform professional activities.

Results. In the course of the study, students were divided into three groups according to their activity level. Further, the results of the questionnaire were analyzed in groups. Then a correlation analysis was carried out between the indicators of activity and readiness to perform professional activities.

Discussion and conclusions. The study revealed that learning activity is interrelated with indicators that characterize psychological readiness to perform professional activities. Also, when analyzing the results of the questionnaire, it was revealed that students with higher academic activity are more aware of the profession, are ready to fulfill their future professional duties. Based on the research, recommendations were formulated for the psychological training of students.

Key words: educational activity, psychological readiness to perform professional activities, motivation.

For citation: Sidorova, A. A. (2021) Vzaimosvyaz' uchebnoj aktivnosti i psichologicheskoj gotovnosti k vypolneniyu professional'noj deyatelnosti studentov-psihologov [The relationship between educational activity and psychological readiness to perform professional activities of psychology students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 53–66. DOI 10.35231/18186653_2021_2_53 (In Russian).

Введение

В современном мире все больше ощущается потребность в высококвалифицированных специалистах, постоянно возрастают требования к их подготовке, но вместе с тем многие выпускники не идут работать по специальности, не готовы проявлять активности в своей профессиональной деятельности. Последние исследования, проведенные сервисом «Работа.ру» и порталом «Рамблер», указывают на то, что две трети выпускников не работают по своей специальности. Выпускники связывают это с тем, что не удается найти работу по специальности, либо то что им предлагают, имеет низкий уровень оплаты.

Очень часто отказ от работы по специальности связан с тем, что выпускники не чувствуют себя готовыми к деятельности, к которой, казалось бы, вчерашний студент готовился долгие годы. Соответственно, им сложно найти работу, соответствующую своей квалификации, так как они не могут адекватно оценить свой уровень профессиональной подготовки и не могут понять, на какой уровень оплаты труда они могут рассчитывать.

Многие старшекурсники со страхом ожидают выпуска, потому что не считают себя готовыми к работе по специальности, а с переходом системы высшего образования на многоуровневое, все чаще стали появляться ситуации, когда выпускник бакалавриата кардинально меняет свою специальность в магистратуре. Но удастся ли таким образом подготовить профессионала?

Скорее всего, подготовка студентов должна включать не только освоение знаний, умений и навыков, но и формирование и развитие у них психологической готовности к деятельности. Но на что опираться в развитии психологической готовности к профессиональной деятельности?

Любая деятельность, в том числе учебная, учебно-профессиональная и профессиональная, невозможны без проявления активности. Тогда

можно предположить, что развитие активности может способствовать и формированию психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности.

Исходя из актуальности заявленной темы, в рамках выпускной квалификационной работы (Сидорова А.А., Контанистова Е.А.) было проведено исследование, целью которого являлось изучение взаимосвязи учебной активности и психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности. Данное исследование проводилось на примере студентов психологического факультета. Объектом исследования выступили студенты третьего и четвертого курса, обучающиеся по направлению 37.03.01 Психология, предметом исследования – учебная активность и психологическая готовность к выполнению профессиональной деятельности.

В ходе исследования была выдвинута гипотеза о том, что существуют значимые взаимосвязи между учебной активностью и психологической готовностью к выполнению профессиональной деятельности.

Обзор литературы

Понятие «активность» является одним из основных в науке, но и вместе с тем, настолько широким, что сложно дать однозначное определение.

Активность можно определить как свойство, определяющее универсальный способ, форму и меру природно-социального взаимодействия, в ходе которого человек развивается и проявляется преимущественно как их субъект (прежде всего, в плане преобразования внутренней детерминации над внешней) [2].

А.Ф. Лазурский указывал на то, что активность можно понимать через отношение, в частности как отношение к окружающему миру, которое, в свою очередь, есть мера устойчивости субъекта к влияниям окружающей среды и, соответственно, мера воздействия на среду [4].

Наверное, основная проблема в изучении активности – это соотношение активности и деятельности. Данный вопрос был рассмотрен в трудах А.Н. Леонтьева, где автор указал, что активность может быть отнесена к внутренним предпосылкам самодвижения деятельности, определяемых не только структурой предметной деятельности, но и самим ее субъектом.

С.Л. Рубинштейн видел в активности некоего посредника между деятельностью личности и требованиями общества, характеристику взаимодействия систем или явлений, развивающую их способность к саморазвитию. Таким образом, деятельность рассматривается лишь как одно из проявлений активности человека. Вместе с тем зачастую одни и те же авторы могут использовать одно понятие, выходящее из другого, меняя их объем [7].

Таким образом, активность – довольно широкое понятие, благодаря активности мы живем, взаимодействуем с окружающим нас миром. Активность целесообразно рассматривать в рамках деятельности, ведь именно через деятельность осуществляется взаимодействие с окружающим миром. К тому же, именно рассмотрение активности в деятельности позволяет обосновать и проанализировать взаимосвязи активности и психологической готовности к деятельности.

Разбираясь в понятии «психологическая готовность», можно привести точку зрения В.Д. Шадрикова, который определял психологическую готовность как особое интегральное предрабочее состояние, обеспечивающее при переходе к работе или при изменении ее условий оптимальный уровень выполнения деятельности¹.

По мнению Н.Д. Левитова, готовность – это целостная характеристика психической деятельности за определенный период времени, отражающая своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности².

Д.Н. Узнадзе рассматривал психологическую готовность через установки и почти приравнивал эти понятия [8].

К.К. Платонов считал, что психологическую готовность необходимо рассматривать в нескольких аспектах:

1) профессиональная готовность – это субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности, и стремящейся ее выполнять;

¹ Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие. М.: Логос, 1996.

² Левитов Н.Д. О психических состояниях человека: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1964.

2) профессиональная готовность – оптимальный результат профессиональной подготовки и обучения личности;

3) готовность к труду – сложное образование, включающее две структуры: операциональную (система знаний и умений) и личностную (установки, направленность на труд, мотивы и интерес к нему, привычки и отношения, эмоциональные и волевые функции человека и профессионально значимые качества) компоненты¹.

А.А. Деркач определял готовность к профессиональной деятельности как целостное проявление всех сторон личности, в особенности выделялись познавательные, эмоциональные и мотивационные компоненты².

Ф.Е. Василюк определил психологическую готовность к выполнению профессиональной деятельности как состояние, когда индивид способен осознать свои цели, оценить условия выполнения своих целей; а также осознание личностной и профессиональной значимости приобретенных знаний, умений и навыков, включающей также в себя профессиональную предрасположенность (пригодность), которые определяются биологическими, анатомо-физиологическими и психологическими особенностями человека [1].

Е.Ю. Райкова выделяет следующие компоненты психологической готовности: 1) профессиональный (можно определить через эмоционально-волевую направленность); 2) творческий (можно определить, как неосознаваемую уверенность в своих способностях); 3) личностный (включает в себя содержание и направленность системы смысложизненных ценностей, т. е. совокупность психологических и социальных свойств человека как субъекта деятельности) [3].

Л.М. Попов, И.М. Пучкова, П.Н. Устин указывали на то, что психологическую готовность к профессиональной деятельности можно определить как целостное образование, включающее интерес к деятельности, потребность в достижении результата (мотивационные характеристики личности); понимание функциональных обязанностей, задачи профессиональной деятельности, оценку ее значимости для достижения цели деятельности (познавательные характеристики личности); чувство

¹ Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 1984.

² Деркач А.А. Кузнецов Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма: учеб. пособие. М., 1993.

профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, самоконтроль, сосредоточенность на выполнении задачи (эмоционально-волевые характеристики). Авторы предложили следующую структуру психологической готовности к профессиональной деятельности: профессиональная «Я-концепция»; мотивация; личностные свойства и качества; деятельностно-значимые свойства и качества [5].

Можно утверждать, что психологическая готовность к выполнению профессиональной деятельности, с одной стороны, является психологической особенностью личности, а с другой, выступает как ступень в профессионализации личности. Вместе с тем готовность можно рассматривать и как составляющую профессионализма, по сути, его первую ступень [6].

Таким образом, психологическая готовность к профессиональной деятельности представляет собой сложное образование, которое обеспечивает оптимальное предстартовое состояние, является результатом профессиональной подготовки.

Проведя теоретический анализ проблемы, можно предположить, что в структуру психологической готовности к профессиональной деятельности входят знания, умения и навыки, необходимые для выполнения профессиональной деятельности; направленность и мотивация; развитые профессионально важные качества.

Материалы и методы

В 2020 г. было проведено исследование по выявлению взаимосвязи активности и психологической готовности к профессиональной деятельности студентов третьего и четвертого курса, обучающихся по направлению 37.03.01 Психология. Выборка составила 43 человека в возрасте от 19 до 24 лет.

Для выявления активности студентов был применен опросник учебной активности (А.А. Волочков). Данная методика позволяет определить самооценку учебной активности, а также самооценку учебной мотивации; обучаемости студента; контроль действий при реализации учебной деятельности, настойчивость; контроль действий при фрустрации в ходе учебной деятельности; исполнительской динамики в ходе учебной деятельности, темп, интенсивность учебной работы; динамику видоизменения учебной деятельности, творческую, авторскую динамику.

Для выявления компонентов, обуславливающих психологическую готовность к выполнению профессиональной деятельности, были проведены следующие методики: тест «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потемкина); методика «Структура мотивации трудовой деятельности» (М. Замфир); тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности (Т.Д. Дубовицкая).

Тест «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» позволяет выявить значимость таких установок как «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат», «свобода – власть», «труд – деньги».

Методика «Структура мотивации трудовой деятельности» включает диагностику трех компонентов: внутреннюю мотивацию, внешнюю положительную мотивацию и внешнюю отрицательную мотивацию. Наиболее благоприятной структурой мотивации считается такая, в которой преобладает внутренняя мотивация, а наименьшую значимость приобретает внешняя отрицательная мотивация.

Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности позволяет определить уровень профессиональной направленности студентов, проявляющийся в степени выраженности стремления к овладению профессией и работе по ней.

Также была проведена анкета по выявлению психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности, в которую включались вопросы, связанные с мотивом выбора профессии, ожидания в отношении профессии, самооценкой своих знаний, представлениями о своем будущем, самооценкой своей психологической готовности к профессиональной деятельности и учебной активности.

Студенты были разделены по уровню учебной активности на обучающихся с высоким (7 чел.), средним (31 чел.), низким уровнем активности (5 чел.). В первую очередь осуществлялся анализ результатов анкеты вышеупомянутых групп. Далее был проведен корреляционный анализ по всей выборке, рассматривались достоверные взаимосвязи показателей учебной активности с остальными показателями, анализируемыми в исследовании. В заключение были сформулированы основные выводы и рекомендации.

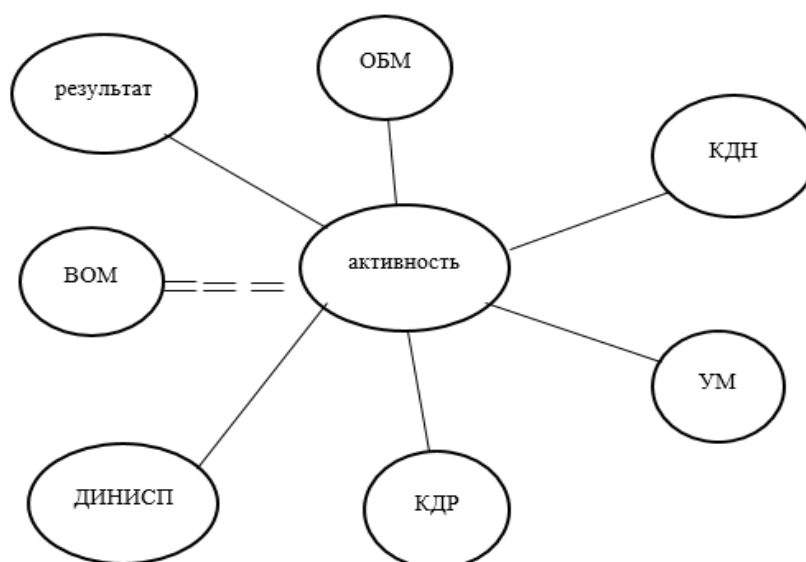
Результаты исследования

Вначале были проанализированы результаты анкетирования студентов с разным уровнем учебной активности.

Было выявлено, что респонденты с высоким, средним и низким уровнем учебной активности предпочитают интересную и разнообразную работу. Испытуемых с низким уровнем учебной активности не интересует, насколько хорошим будет социальное обеспечение в рамках будущей профессии. Также для них совершенно неважно, насколько хорошими будут условия труда, и насколько престижной будет работа. Респонденты с высокой учебной активностью предпочитают в работе карьерный рост и самостоятельное принятие решений, профессия для них позволяет выбрать различные способы решения трудных задач. Они хотят принести пользу обществу, в отличие от респондентов с низким уровнем учебной активности. Для респондентов с низкой учебной активностью работа по профессии психолог, кажется совсем неперспективной, в отличие от испытуемых с высокой учебной активностью. Также было выявлено, что респонденты с высоким уровнем учебной активности готовы применять знания на практике, а респонденты с низким уровнем учебной активности не готовы применить свои знания. Более того, студенты третьего и четвертого курса с низким уровнем учебной активности еще не готовы устраиваться на работу по специальности. Респонденты с высоким уровнем учебной активности хотят найти работу по специальности и стать хорошим специалистом. Также они в будущем хотят самореализоваться как специалисты. Все три группы испытуемых хотят профессионального становления, но респонденты с низким уровнем учебной активности не хотят посвящать всю жизнь выбранной специальности. Также, проанализировав результаты анкеты, можно предположить, что испытуемые с низким уровнем учебной активности оценивают свою психологическую готовность на низком уровне, испытуемые со средним уровнем учебной активности – на среднем уровне, а респонденты с высоким уровнем оценивают свою психологическую готовность к выполнению профессиональной деятельности на высоком уровне.

Таким образом, на основании анализа результатов анкеты видно, что студенты с высокой учебной активностью демонстрируют большую психологическую готовность к выполнению будущей профессиональной деятельности.

В дальнейшем был проведен корреляционный анализ данных с целью выявления взаимосвязей между активностью и компонентами психологической готовности к выполнению профессиональной деятельности (рис. 1). В ходе анализа данных были выявлены значимые корреляционные связи значений показателей уровня активности студентов-психологов, с ориентацией на результат ($r=0,458$ при $p<0,05$), самооценкой обучаемости (способности к обучению) ($r=0,407$ при $p<0,05$), способности действовать в условиях неудачи ($r=0,743$ при $p<0,05$), учебной мотивации ($r=0,745$ при $p<0,05$), контролем за действиями при реализации учебной деятельности ($r=0,312$ при $p<0,05$), уровнем исполнительской динамики учебной деятельности ($r=0,713$ при $p<0,05$). Также была выявлена значимая обратная взаимосвязь между уровнем учебной активности и внешней отрицательной мотивацией ($r = -0,363$ при $p<0,01$).



Примечания:

- _____ прямая корреляция ($p<0,05$)
= = = обратная корреляция ($p<0,01$)

ОБМ – самооценка обучаемости

КДН – сохранение способности действовать при неудачах

УМ – учебная мотивация

КДР – контроль за действием при реализации учебной деятельности

ДИНИСП – уровень исполнительской динамики учебной деятельности

ВОП – внешняя отрицательная мотивация

Рисунок. Взаимосвязь уровня учебной активности и показателей, характеризующих готовность к профессиональной деятельности

Таким образом, проанализировав выявленные корреляционные взаимосвязи, можно предположить, что обучающиеся с высоким уровнем активности в большей степени ориентированы на результат. Вполне возможно, развитие активности будет приводить к развитию ориентации на результат, либо развитие у обучающихся ориентации на результат будет развивать активность. Также учебная активность взаимосвязана с самооценкой обучаемости, т. е. способностью к обучению. Необходимо отметить, что в современном мире способность к обучению приобретает особое значение не только в отношении непосредственного периода обучения (школа, вуз), но и всего жизненного пути, ведь современный человек обучается всю жизнь. Указанная взаимосвязь показывает, что, чем выше учебная активность, тем выше способность к обучению. Конечно, характерно и обратное. Высока взаимосвязь между учебной активностью и способностью действовать в условиях неудачи, что также указывает на то, что, возможно, активность обуславливает способность действовать даже в ситуациях, связанных с неудачей. Была выявлена высокая взаимосвязь между активностью и учебной мотивацией, что в очередной раз указывает на то, что активность и мотивация тесно взаимосвязаны с деятельностью. Также была выявлена взаимосвязь между активностью и контролем за действиями при реализации учебной деятельности.

Кроме того, была выявлена обратная взаимосвязь между уровнем учебной активности и внешней отрицательной мотивацией, что указывает на то, что чем выше активность, тем ниже влияние внешней отрицательной мотивации на деятельность, хотя возможна и обратная закономерность: чем выше внешняя отрицательная мотивация профессиональной деятельности, тем ниже активность.

Обсуждение и выводы

По результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы. Студенты с высокой учебной активностью отличаются более позитивным восприятием своей будущей профессии, более четким пониманием своих перспектив, они уверены в своих знаниях, способностях и готовы к устройству на работу по специальности.

При проведении корреляционного анализа были выявлены достоверные взаимосвязи между учебной активностью и показателями, характеризующими психологическую готовность.

Таким образом, гипотеза, поставленная в начале исследования, подтвердилась: учебная активность взаимосвязана с психологической готовностью к выполнению профессиональной деятельности. Стоит подчеркнуть, что уже *учебная* активность взаимосвязана с готовностью к *профессиональной* деятельности. Это утверждение свидетельствует о том, что формирование профессиональной готовности представляет собой длительный и динамичный процесс. Можно согласиться с мнением Э.Ф. Зеера, который выделял следующие этапы: этап подготовки к выбору будущей профессии, этап профессиональной подготовки, этап непосредственной профессиональной деятельности¹. С этой точки зрения, учебная деятельность – это подготовка к профессиональной деятельности, причем профессиональная подготовка в вузе должна включать в себя не только освоение знаний, умений и навыков, но и психологическую подготовку к будущей деятельности. Вместе с тем, исходя из результатов исследования, на полном основании можно утверждать, что формирование психологической готовности к профессиональной деятельности следует осуществлять через повышение учебной активности.

Полученные в ходе исследования результаты исследования позволяют сформулировать следующие рекомендации.

Во-первых, можно порекомендовать выявление уровня развития профессионально важных качеств у студентов в начале обучения и вынесение индивидуальных рекомендаций по развитию этих качеств. Сейчас выпускники школ при поступлении в вуз часто опираются не на обоснованный выбор профессии, а на подходящие ЕГЭ, соответственно, целесообразным кажется и выявление профессиональных склонностей у студентов 1 курса, помощь в построении индивидуальной траектории развития в профессии.

Во-вторых, рекомендуется увеличение часов практики в рамках профессиональной подготовки. Если количество часов нельзя увеличить за счет учебного плана, то рекомендуется на занятиях использовать больше методов, подразумевающих применение знаний и умений, проигрывание ситуаций (решение кейсов, деловые игры, решение практических задач применительно к профессии). Вполне возможно, так выпускники будут себя чувствовать намного увереннее, когда столкнутся с выполнением реальной профессиональной деятельности.

¹ Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.

В-третьих, конечно же, нельзя забывать о хорошей профессиональной подготовке, ведь чем выше знания выпускника, тем он будет испытывать больше уверенности при выполнении профессиональной деятельности, тем меньше вероятности возникновения преждевременного предстартового состояния. Соответственно, необходимо вовлекать студентов в учебную деятельность, повышать их активность в учебной деятельности.

В-четвертых, можно порекомендовать проведение мероприятий по повышению уровня учебной активности, уровня регуляции, в том числе проведение психологических тренингов, научение приемам саморегуляции.

В-пятых, повышение мотивации в отношении профессиональной деятельности, в особенности положительной, посредством тренингов, ролевых игр, индивидуальной работы со студентами.

Список литературы

1. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии: моногр. – М.: Смысл, 2003.
2. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход: моногр. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2007.
3. Кучерявенко И.А. Проблема психологической готовности к профессиональной деятельности // Молодой ученый. – 2011. – № 12 (35). – Т. 2. – С. 60–62.
4. Лазурский А.Ф. К учению о психической активности. Новые экспериментальные данные: моногр. – М., 1916.
5. Попов Л.М., Пучкова И.М., Устин П.Н. Психологическая готовность к профессиональной деятельности и методы ее формирования // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманитар. науки. – 2015. – №4.
6. Пятницкая Г.А. Профессиональные компетентности в формировании готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2012. – Т. 14. – № 2–5. – С. 1181–1183.
7. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973.
8. Узнадзе Д.Н. Общая психология / пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004.

References

1. Vasilyuk, F.E. (2003) *Metodologicheskij analiz v psihologii* [Methodological analysis in psychology]. Moscow: Smysl. (In Russian).
2. Volochkov, A.A. (2007) *Aktivnost' sub"ekta bytiya: Integrativnyj podhod* [Activity of the subject of being: Integrative approach]. Perm': Perm.gos.ped.un-t. (In Russian).

3. Kucheryavenko, I.A. (2011) Problema psihologicheskoy gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti [The problem of psychological readiness for professional activity] *Molodoj uchenyj – Young scientist*. № 12 (35). T. 2. pp. 60–62. (In Russian).
4. Lazurskij, A.F. (1916) *K ucheniyu o psihičeskoy aktivnosti. Novye eksperimental'nye dannye* [To the doctrine of mental activity. New experimental data]. Moscow. (In Russian).
5. Popov, L.M. Puchkova, I.M., Ustin, P.N. (2015) *Psihologicheskaya gotovnost' k professional'noj deyatel'nosti i metody ee formirovaniya* [Psychological readiness for professional activity and methods of its formation] *Uchen. zap. Kazan. un-ta. Ser. Gumanit. nauki*. 2015. №4. (In Russian).
6. Pyatnickaya, G.A. (2012) *Professional'nye kompetentnosti v formirovanii gotovnosti starsheklassnikov k professional'nomu samoopredeleniyu* [Professional competencies in shaping the readiness of high school students for professional self-determination] *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki – News of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanities, medical and biological sciences*. T. 14. № 2–5. pp. 1181–1183. (In Russian).
7. Rubinshtejn, S.L. (1973) *Problemy obshchej psihologii* [Problems of general psychology]. Moscow. (In Russian).
8. Uznadze, D.N. (2004) *Obshchaya psihologiya* [General psychology] / Per. s gruzinskogo E. Sh. Chomahidze; Pod. red. I.V. Imedadaze. Moscow: Smysl; Saint Petersburg: Piter. (In Russian).

Об авторе

Сидорова Александра Александровна, кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-7287-0983, e-mail: a.sidorova@lengu.ru

About the author

Alexandra A. Sidorova, Cand. Sci. (Psychol.), Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-7287-0983, e-mail: a.sidorova@lengu.ru

Поступила в редакцию: 28.04.2021

Received: 28 Apr. 2021

Принята к публикации: 15.05.2021

Accepted: 15 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ. АКМЕОЛОГИЯ

Статья / Article

УДК / UDC 159.923.2-057.875

DOI 10.35231/18186653_2021_2_67

Типология студентов по степени сформированности компетентности в межличностном познании

Н. И. Алёшкин, Л. Ф. Сербина

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Компетентность в межличностном познании в реальном общении является важной составляющей профессиональной квалификации выпускника вуза. В статье рассматривается компетентность студентов в межличностном познании как профессионально значимое качество и интегральные показатели компетентности.

Материалы и методы. Выполнено эмпирическое исследование особенностей межличностного познания студентов-бакалавров выпускного курса, обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование. Всего обследовано 120 человек. Комплект психодиагностических методик включал в себя: тест невербального интеллекта Дж. Равена, тест вербального интеллекта Г. Айзенка, тест социального интеллекта Дж. Гилфорда, методику познавательных стилей Р. Брейнсона и А. Харрисона, методику парного сравнения ценностных ориентаций, репертуарную методику, социометрическую методику, личностный опросник 16-ФЛО Г. Кэттелла, личностный опросник СМОЛ Дж. Кинканнона.

Результаты исследования. По результатам эмпирического исследования предложена типология студентов по степени сформированности компетентности в межличностном познании в реальном общении с учетом благополучия рефлексивного и спонтанного видов познания. Дана психолого-педагогическая характеристика следующим группам студентов: группа А – конгруэнтное познание, группа Б – сбалансированное познание, группа В – компенсированное познание, группа Г – конфликтное познание.

Обсуждение и выводы. Компетентность студента в межличностном познании в реальном общении как профессионально значимое качество предусматривает согласованность навыков рефлексивного (осознаваемого) и спонтанного (неосознаваемого) познания. Интегральными показателями компетентности межличностного

познания в реальном общении являются: дифференцированность, синтонность, активность, «самодостраивание другого».

Ключевые слова: компетентность студентов в межличностном познании, когнитивно-эмоционально-поведенческие координации в межличностном познании, рефлексивное и спонтанное межличностное познание, типология компетентности студентов в межличностном познании.

Для цитирования: Алёшкин Н. И., Сербина Л. Ф. Типология студентов по степени сформированности компетентности в межличностном познании // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 67–82. DOI 10.35231/18186653_2021_2_67

Typology of students by the degree of competence in interpersonal cognition

Nikolay I. Aleshkin, Lyubov' F. Serbina

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. Competence in interpersonal cognition in real communication is an important component of the professional qualifications of a university graduate. The article examines the competence of students in interpersonal cognition as a professionally significant quality and integral indicators of competence.

Materials and methods. An empirical study of the peculiarities of interpersonal cognition of graduate bachelor students studying in the specialty (defectological) education was carried out. A total of 120 people were examined. The set of psychodiagnostic techniques included: the test of non-verbal intelligence by J. Raven, the test of verbal intelligence by G. Eysenck, the test of social intelligence by J. Guilford, the method of cognitive styles of R. Brainson and A. Harrison, the method of paired comparison of value orientations, the repertoire method, sociometric methodology, personal questionnaire 16-FLO G. Cattell, personality questionnaire SMOL J. Kinkannon.

Results. According to the results of empirical research of the proposal, the typology of students according to the degree of competence formation in interpersonal cognition in real communication, taking into account the well-being of reflexive and spontaneous types of cognition. Psychological and pedagogical characteristics of the following groups of students are given: group A – congruent cognition, group B – balanced cognition, group C – compensated cognition, group, group D – conflict cognition.

Discussion and conclusions. The competence of a student in interpersonal cognition in real communication, as a professionally significant quality, provides for the consistency of the skills of reflexive (conscious) and spontaneous (unconscious) cognition. Integral indicators of the competence of interpersonal cognition in real communication are: differentiation, syntony, activity, "self-development of the other."

Key words: competence of students in interpersonal cognition, cognitive-emotional-behavioral coordination in interpersonal cognition, reflexive and spontaneous interpersonal cognition, typology of students' competence in interpersonal cognition.

For citation: Aleshkin, N. I., Serbina, L. F. (2021) Tipologiya studentov po stepeni sformirovannosti kompetentnosti v mezhluchnostnom poznanii [Typology of students by the degree of competence in interpersonal cognition]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 67–82. DOI 10.35231/18186653_2021_2_67 (In Russian).

Введение

Компетентность в межличностном познании в реальном общении является важной составляющей профессиональной квалификации выпускника вуза. Для многих специалистов, профессиональная деятельность которых реализуется в системе «человек – человек» (педагоги, психологи, врачи, менеджеры), компетентность в межличностном познании составляет основу их профессиональной квалификации. Для профессий систем «человек – техника», «человек – природа», «человек – знак», «человек – художественный образ» компетентность в межличностном познании является профессионально-значимым качеством, так как специалист трудится в тесном взаимодействии со своими коллегами.

Межличностное познание в реальном общении представляет собой иерархию когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций, посредством которых в сознании познающего субъекта формируется ментальная репрезентация познаваемого субъекта [1]. Координации имеют неосознаваемый и осознаваемый уровни, невербальные и вербальные составляющие, ассимилятивные и диссимилятивные механизмы, координации используют принцип активной биосоциальной обратной связи.

Обзор литературы

Понятие когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций между познающим субъектом и познаваемым опирается на концептуальные суждения ведущих исследователей в области психологии и педагогики о единстве мысли, чувства и действия: на положения о единстве «аффекта и интеллекта» [5], «действия и образа» [14], «чувственного и логического» [2]; на конструкты «психологический концепт» [11], «концентрированный сгусток смысла» [5], «сгусток жизни» [7].

Компоненты координаций (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) приобретают большую или меньшую автономию в зависимости от степени рефлексии познающего субъекта в отношении своей деятельности и общения. Распространенное в современной психологии и идущее еще от Аристотеля разграничение психики на мысль, чувство и действие в реальной жизни, по мнению С. И. Розума [14], довольно условно и возможно только посредством речи, и только на осознаваемом уровне субъект-субъектных взаимодействий.

Структурное строение спонтанного (неосознаваемого) и рефлексивного (осознаваемого) познания представлено в табл. 1.

Таблица 1

Структура видов межличностного познания (сост. авторами)

А. Виды межличностного познания		Б. Психические механизмы межличностного познания		В. Степень осознанности познания
А.2. Рефлексивное познание	А.2.3. Научно-теоретическое (унифицированное, заочный монолог/диалог ~ познание при написании научной статьи) Я-СПЕЦИАЛИСТ-ТЕОРЕТИК	Б.2.2., Б.2.3. Методология познания, методика познания, формальная логика, профессиональная этика, законодательные нормы	Б.0. Интегральные психофизиологические механизмы доминанты и афферентно-эфферентного синтеза	»»»»————»»»»————»»»»————»»»»————»»»» В.0. Осознанность и вербализация КОГНИТИВНО-ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ КООРДИНАЦИЙ
	А.2.2. Научно-практическое (уникальное, очный диалог в реальном времени ~ познание при общении педагога и ученика) Я-СПЕЦИАЛИСТ-ПРАКТИК			
	А.2.1. Практическое ~ познание при неформальном общении педагога в кругу семьи Я-СУБЪЕКТ ЛИЧНОЙ ЖИЗНИ			
А.1. Спонтанное познание ~ невербальное общение субъекта		Б.1. Перцептивные гештальты и социальные установки		

Изучение межличностного познания субъекта в реальном общении предусматривает системный анализ различных видов межличностного

познания (А.1., А.2.1., А.2.2., А.2.3.); когнитивных механизмов межличностного познания, которые являются горизонтальными (Б.1., Б.2.1., Б.2.2., Б.2.3.) и вертикальными (Б.0.), а также взаимозависимостей когниций с эмоциями и действиями субъекта [2; 3; 4; 6; 9; 10; 16; 18; 19; 20; 21; 22].

А. М. Эткинд отмечает, что специалист-теоретик формирует унифицированную объяснительную модель человека, занимая созерцательно-монологическую позицию, существуя как бы вне времени и пространства; специалист-практик изучает конкретного и уникального человека, занимая коммуникативно-диалогическую позицию, находясь «здесь и сейчас» [18].

Развитие межличностного познания студента предполагает согласование трех идентификаций: «Я-специалист-теоретик», «Я-специалист-практик», «Я-субъект личной жизни». Первая идентификация предполагает изучение теории и освоение своего собственного авторского стиля подготовки текста (курсовая работа, диплом). Вторая идентификация предполагает применение теории к реальной ситуации общения с учеником, родителями, клиентом, что является очень сложной задачей. Третья идентификация связана с неформальным общением в часы досуга и с близкими людьми – здесь Э. Фромм считает особенно важным умение общаться естественно, чтобы окружающие даже не догадывались о твоей профессии [17].

Важно учитывать специфику психических механизмов координации межличностного познания в реальном общении, а также межличностного познания теоретического. В теоретическом познании координацию определяют профессиональные вербальные рефлексии. В реальном межличностном познании координирующий вектор создает доминанта как итоговый результат всех стимулов – когнитивных, эмоциональных и поведенческих, внешних и внутренних, вербальных и невербальных, осознаваемых и неосознаваемых [16].

Компетентность студента в межличностном познании реального общения характеризует степень сформированности когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций (рефлексивных научных, рефлексивных практических и спонтанных), компетентность имеет интегральные показатели, такие как дифференцированность, синтонность, активность, «самодостраивание другого».

1. Дифференцированность указывает на сложность когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций и проявляется через восприимчивость к подробностям, разносторонность, органичность познания

студента. Восприимчивость к подробностям указывает на то, что субъект подмечает тонкие нюансы партнера по общению. При разносторонности координаций студент подмечает весь комплекс качеств другого человека – физические черты, особенности темперамента и характера, профессиональные знания, взаимоотношения в семье, ценностные ориентации, отношение к искусству и т. д. При органичности координаций студент сначала делает меткие невербальные наблюдения, а уже на их основе приходит к вербальным обобщениям. Противоположная направленность – не снизу вверх, а сверху вниз – чревата формализмом в межличностном познании [22].

2. Синтонность отражает модальность когнитивно-эмоционально-поведенческих координаций. В своей основе синтонность представляет собой принятие познающим субъектом познаваемого субъекта, удовлетворенность общением. По мнению Ф. Перлза, принятие другого также определяют удовлетворенность человека профессией в системе «человек – человек» [11]. Синтонность легче проявлять в отношении людей с положительными и нейтральными характерологическими особенностями. Но если от другого человека исходит агрессивность, тогда синтонным быть труднее – требуется уметь сосредоточиться на положительной стороне личности другого, а с отрицательной стороной совладать. Тем более, если другой начинает проявлять агрессию уже не инструментальную, а враждебную¹, и не только вербальную, но и физическую. Тогда необходимы меры силового принуждения – иначе агрессивность другого человека будет усугубляться из-за попустительского к нему отношения.

3. Активность свидетельствует о том, насколько энергично когнитивно-эмоционально-поведенческие координации познающего субъекта раскрывают особенности познаваемого субъекта. Познавательная активность реализуется через единство ассимиляции и диссимиляции. Посредством ассимиляции познающий субъект уподобляется познаваемому субъекту, отражает его, а посредством диссимиляции утверждает в познаваемом свое мнение о нем. С. Л. Рубинштейн отмечает, что важно уметь идентифицировать себя с другим, но не отождествить себя с ним

¹ А. Басса и А. Дарки различают агрессию инструментальную (агрессия-средство в достижении неагрессивных целей) и агрессию враждебную (агрессию-самоцель, которая является потребностью субъекта и доставляет ему удовольствие) [8].

[15]. Здесь идентификация указывает на понимание другого (ассимиляция), а отождествление – на зависимость от другого (нехватка диссимиляции). Познающий субъект выбирает объяснительную модель в зависимости от своей психологической проницательности, эмоционально-волевых свойств и ценностных ориентаций.

4. «Самодостраивание другого» в субъект-субъектном познании является своего рода аналогом предметности восприятия в субъект-объектном познания, но более сложным. Л. М. Веккер предметное восприятие рассматривал как симультанирование сукцессивного ряда, когда отдельные признаки воспринимаемого объекта складываются в целостный образ [4]. Самодостраивание другого наблюдается при развитых дифференцированности, синтонности и активности межличностного познания [6]. В этот момент представление познающего субъекта о познаваемом обретает живую завершенность и предсказуемость. Студент чувствует благодарность судьбе за то, что познаваемый субъект проявил себя в общении, а ему самому хватило внимательности и терпения, чтобы не воспрепятствовать этому. Но если, наоборот, студент гордится своей психологической проницательностью и способностью «видеть другого насквозь», скорее всего, он извлекает из сложного облика партнера по общению отдельные черты и усилием воли объединяет их, упрощая и деформируя уникальный облик другого человека.

Материалы и методы

Выполнено эмпирическое исследование особенностей межличностного познания студентов-бакалавров выпускного курса, обучающихся по направлению Специальное (дефектологическое) образование. Всего обследовано 120 человек. Комплект психодиагностических методик включал в себя тест невербального интеллекта Дж. Равена, тест вербального интеллекта Г. Айзенка, тест социального интеллекта Дж. Гилфорда, методику познавательных стилей Р. Брейнсона и А. Харрисона, методику парного сравнения ценностных ориентаций, репертуарную методику, социометрическую методику, личностный опросник 16-ФЛО Г. Кэттелла, личностный опросник СМОЛ Дж. Кинканнона. Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе, групповым методом применялись формализованные методики, на втором этапе в ходе индивидуальной беседы студента с психологом уточнялись результаты экспресс-диагностики, использовалась репертуарная методика.

Результаты исследования

Эмпирическое исследование позволило выполнить типологию студентов по степени сформированности компетентности в межличностном познании в реальном общении. В основу классификации положена оценка благополучия спонтанного и рефлексивного компонентов межличностного познания¹.

Группа А. Конгруэнтное познание (+ +!) ≈10 %

Одинаково хорошо развитыми являются спонтанный и рефлексивный компоненты. Личности свойственны психоэмоциональное благополучие, активность и дипломатичность в общении. Усвоена постнеклассическая научная парадигма, причем теоретические знания обнаруживают единство с коммуникативными навыками. Имеются развитые познавательные интересы и приоритет духовных ценностей над материальными. Представители данной категории встречаются редко и являются своего рода эталоном, на который должен быть ориентирован учебный процесс высшей школы.

Группа Б. Сбалансированное познание (+ +) ≈50 %

Хорошо развиты спонтанный и рефлексивный компоненты. Для личности характерны эмоциональная устойчивость и пластичность, бесконфликтность в общении и развитая психологическая интуиция. Тонкое интуитивное понимание людей несколько опережает дифференцированность вербальных оценок. Именно о таких людях принято говорить – они умны сердцем, что определяет благополучие в личной и семейной жизни. Для успешной профессиональной деятельности весьма желательно, чтобы интуитивное понимание подкреплялось хорошими знаниями по специальности, что вполне достижимо в учебном процессе.

Группа В. Компенсированное познание (– +) ≈30 %

«Минус» спонтанного компонента определяется акцентуацией характера, которая делает оценки в адрес окружающих людей тенденциозными – завышенными, заниженными, отстраненными и т. д. Тем не менее, вербальные рефлексии вполне адекватны благодаря реалистичной самооценке. Студенту удается контролировать свой эмоциональный

¹ Ниже в скобках символы «+» и «–» отражают состояние спонтанного (первый символ) и рефлексивного (второй символ) компонентов межличностного познания. Символ «!» указывает на сформированность научного рефлексивного межличностного познания.

эгоцентризм, однако так получается только в щадящей социальной ситуации и при наличии понимания со стороны окружающих. Формирование успешного межличностного познания в учебном процессе вполне возможно, хотя студент испытывает трудности в общении.

Группа Г. Конфликтное познание (– –) ≈ 10 %

Недостаточность спонтанного и рефлексивного компонентов определяется психологическим конфликтом, причина которого состоит в противоречивой акцентуированности характера, невротизации и психопатизации личности. Конфликт самовоспроизводится в невербальных и вербальных оценках студента в отношении окружающих людей и самого себя. Поэтому компетентность в межличностном познании формируется в учебном процессе с очень большим трудом. Влияние личностного конфликта настолько серьезно, что новые социальные знания как бы обслуживают внутрличностный или межличностный конфликт.

В педагогике, социальной психологии и медицинской психологии регулярно обсуждается вопрос – «Может ли развитое научное межличностное познание (значок «!») сочетаться с акцентуированностью и конфликтностью личности специалиста?». Вероятно, наиболее обоснованным ответом на этот сложный теоретический вопрос является следующий.

Для теоретического межличностного познания, когда исследователь, сидя за письменным столом, спокойно излагает свои мысли и результатом познания является выверенный текст, тогда сочетания «– + !» и «– – !» вполне возможны. Указанные сочетания также возможны в профессиональном общении в формальной ситуации («педагог – ученик», «психолог – консультируемый», «специалист – клиент»). К. Роджерс допускает наличие собственных эмоциональных проблем у психотерапевта и психолога – иногда это даже позволяет более тонко понимать своих учеников, воспитанников пациентов, но только в том случае, если эмоциональные проблемы осознаны специалистом и контролируются во время общения [13]. Но в неформальном общении и в семейной жизни человека межличностное познание ведет себя иначе. Научный рефлексивный компонент уступает свою ведущую роль практическому рефлексивному и особенно спонтанному компоненту, который детерминирован эмоциональной архитектурой личности, темпераментом. Следовательно, значок «!» участвует в классификации из расчета на общую ситуацию реального общения.

Перечисленные выше типологические группы подтверждены результатами факторного и кластерного анализа психодиагностических показателей. В табл. 2 представлены факторы для интропунитивной и экстрапунитивной форм конфликтного межличностного познания (студенты с компетентностью группы «Г»).

Таблица 2

*Факторная матрица по психодиагностическим показателям
(группа Г – конфликтное познание) (сост. авторами)*

№ п/п	Показатели	F1	F2
1	Рв – невербальный интеллект	<u>0,61</u>	0,13
2	Гл-3 – вербальная экспрессия	0,15	<u>0,67</u>
3	см-И – идеалистический стиль	-0,33	<u>0,72</u>
4	см-П – прагматический стиль	<u>0,60</u>	-0,21
5	см-А – аналитический стиль	0,11	<u>0,76</u>
6	пп1-2 – удовольствия и развлечения	<u>0,73</u>	-0,15
7	пп1-3 – физическая привлекательность	<u>0,61</u>	0,28
8	пп1-7 – материальное благополучие	<u>0,76</u>	<u>0,63</u>
9	пп1-12 – самообразование и саморазвития	-0,21	<u>0,69</u>
10	сц-с1о – социометрический статус неформальный (-)	<u>0,73</u>	0,09
11	сц-с2о – социометрический статус формальный (-)	<u>0,63</u>	0,29
12	мм-1 – сверхконтроль	-0,25	<u>0,60</u>
13	мм-3 – эмоциональная лабильность	<u>0,61</u>	<u>0,67</u>
14	мм-4 – импульсивность	<u>0,62</u>	-0,08
15	мм-7 – тревожность	0,08	<u>0,60</u>
16	мм-9 – активность	<u>0,71</u>	-0,37
17	Кт-А – общительность	<u>0,79</u>	<u>-0,73</u>
18	Кт-Л – подозрительность	0,42	<u>0,62</u>
19	Кт-Q1 – радикализм	<u>0,60</u>	0,10
20	Кт-Q2 – неконформизм	<u>0,65</u>	<u>0,67</u>
21	рт1-кк корреляции конструкторов	<u>0,84</u>	-0,10
22	рт1-кф1 – информированность 1 конструкт-фактора	<u>0,66</u>	0,04
23	рт1-кф12 – сбалансированность 1 и 2 конструкт-факторов	0,36	<u>-0,60</u>
24	рт1-пк – корреляции персонажей	<u>0,62</u>	-0,02
25	рт1-пя – я-реальное	<u>0,64</u>	-0,27
26	рт1-пяИ – сбалансированность я-реального и я-идеального	0,24	<u>-0,75</u>
	Expl.Var	41,78	39,12

Психодиагностические показатели по методикам:

- 1: тест невербального интеллекта Дж. Равена;
- 2: тест социального интеллекта Дж. Гилфорда;
- 3–5: методика познавательных стилей Р. Брейнсона и А. Харрисона;

6–9: методика парного сравнения ценностных ориентаций;
10, 11: социометрическая методика;
12–16: личностный опросник СМОЛ Дж. Кинканнона;
17–20: личностный опросник 16-ФЛО Г. Кэттелла;
21–26: репертуарная методика.

1-й фактор – экстрапунитивно-конфликтное межличностное познание (информативность 41,78%) (табл. 2, столбец F1) в своей основе образован показателями: мм-3 – демонстративность (0,61), мм-4 – импульсивность (0,62); мм-9 – активность (0,71), Кт-А – общительность (0,79), Кт-Q1 – радикализм (0,60), Кт-Q2 – нонконформизм (0,65), Рв – невербальный интеллект (0,61), см-П – прагматический стиль (0,60), пп1-2 – удовольствия и развлечения (0,77), пп1-3 – физическая привлекательность (0,73), пп1-7 – материальное благополучие (0,76), рт1 – кк – корреляции конструктов (0,84), рт1-кф1 – информативность 1 конструкт-фактора (0,66), рт1-пк – корреляции персонажей (0,62), рт1-я – Я-реальное (0,64); сц-с1о – социометрический статус неформальный по критерию отвержения (0,73), сц-с2о – социометрический статус формальный по критерию отвержения (0,63).

Психологический портрет представителя 1-го фактора (правый полюс) отличается чертами характера, которые в своем сочетании друг с другом создают напряженность и конфликты во взаимодействии субъекта с социумом. Студент буквально фонтанирует энергией, высказывает бескомпромиссные и часто оскорбительные для окружающих суждения. Соблюдение социальных норм воспринимает как формальную условность. Жизненная философия построена в соответствии с принципом гедонизма; студент ценит удовольствия, развлечения, материальное благополучие. Генерализованная система конструктов обнаруживает рассогласованность между Я-компонентами и Они-компонентами сознания и самосознания. Студент имеет низкий формальный и неформальный критерий социометрического статуса, хотя он достаточно умен и коммуникабелен, чтобы быть лидером среди своих знакомых со сходными интересами. Студент не проявляет мотивации после окончания университета работать педагогом или психологом. Можно сказать, что в межличностном познании студент как бы деформирует образ другого человека в угоду своим установкам.

2-й фактор – интропунитивно-конфликтное межличностное познание (информативность 39,12%) (табл. 2, столбец F2) включает в себя следующие показатели с ведущими факторными нагрузками: мм-1 – сверхконтроль (0,60), мм-3 – демонстративность (0,67), мм-7 – тревожность (0,60), Кт-А – общительность (-0,73), Кт-Л – подозрительность (0,62), Кт-Q2 – нонконформизм (0,67), Гл-3 – вербальная экспрессия (0,67), см-И – идеалистический стиль (0,72), см-А – аналитический стиль (0,76), пп1-7 – материальное благополучие (0,63), пп1-12 – самообразование и саморазвития (0,69), рт1-кф12 – сбалансированность 1 и 2 конструкт-факторов (-0,60), рт1-ЯИ – соотношение Я-реального и Я-идеального (-0,75).

Психологический портрет личности, представляющей 1-й фактор (правый полюс), включает в себя дискордантное сочетание качеств – с одной стороны, это – необщительность, тревожность и подозрительность, а с другой стороны – нонконформизм и демонстративность. Противоречивый, тяжелый характер астенизирует психику студента и одновременно с этим вызывает настороженное и отстраненное отношение группы. Генерализованная система конструктов обнаруживает рассогласованность между Я-компонентами самосознания. Среди ценностных ориентаций приоритетные позиции занимают материальное благополучие и самообразование, которые, однако, проявляют себя очень эгоцентрично, а для педагога и психолога важна способность к децентрации, умение сосредоточиться на потребностях и интересах ребенка. Следовательно, в межличностном познании студента образ другого человека оказывается недостаточно адекватным и очень противоречивым, проявляя зависимость от внутриличного конфликта.

Психологическая диагностика компетентности студента в межличностном познании требует изучения стандартизированными методиками базисных личностных свойств (познавательных, эмоциональных, поведенческих); учета внутренних (субъективных) и внешних (объективных) показателей; реконструкции проективными методиками индивидуальных личностных смыслов, которыми субъект наделяет поступки окружающих людей и свои собственные; изучения контекстов ситуаций общения методиками, реализующими коммуникативную познавательную позицию обследуемого в реальном общении.

Важно отметить, что интерпретация количественных значений показателей по репертуарной методике, которая проводится психологом в личной беседе со студентом, осуществляется с учетом индивидуально-

типологических особенностей ментального пространства обследуемого. Например, при одних и тех же низких количественных значениях показателей «рт-кф1 – информативность 1 конструкт-фактора» и «рт-кф12 – сбалансированность 1 и 2 конструкт-факторов» в группе «Г – лица с конфликтным познанием» показатели интерпретируются по-разному. При внутриличностном конфликте обнаруживается противоречие между Я-компонентами самосознания (субъект борется с самим собой), а при межличностном конфликте – между Я-компонентами и Они-компонентами самосознания и сознания (субъект борется с окружающими). Высокие значения показателя «рт-кк – число корреляций конструктов» интерпретируются как тенденциозное, генерализованное восприятие себя и окружающих, если корреляции психологически согласованы, и как наличие комплексов в восприятии окружающих и себя, если среди корреляций много психологических рассогласованных.

Обсуждение и выводы

1. Компетентность студента в межличностном познании в реальном общении, как профессионально значимое качество, предусматривает согласованность навыков рефлексивного (осознаваемого) и спонтанного (неосознаваемого) познания. Интегральными показателями компетентности межличностного познания в реальном общении являются дифференцированность, синтонность, активность, «самодостраивание другого».

2. Студенты различаются по степени сформированности компетентности в межличностном познании в реальном общении, что допускает следующую типологию: а) конгруэнтное познание, б) сбалансированное познание, в) компенсированное познание, г) конфликтное познание. Основные детерминантами компетентности являются: эмоциональная уравновешенность и благополучие в общении, жизненный опыт и социальные навыки, академические достижения.

Список литературы

1. Алёшкин Н. И. Межличностное познание и понимание в общении // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Серия «Психология». – 2012. – № 1. – Т 5. – С. 114–124.
2. Ананьев Б. Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность: монография. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 134 с.
3. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы: монография. – М.: Наука, 1980. – 196 с.

4. Веккер Л. М. Психика и реальность. Единая теория психических процессов: монография. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования: монография. – М.: Национальное образование, 2019. – 368 с.
6. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее: коллективная монография. – М.: КомКнига, 2006. – 232 с.
7. Леонтьев А. Н. Философия психологии: Из научного наследия: монография. – М.: МГУ, 1994. – 288 с.
8. Лоренц К. Агрессия, или так называемое зло: монография / пер. с нем. – М.: АСТ, 2018. – 416 с.
9. Люсин Д. В., Ушаков Д. В. (ред.) Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: сб. трудов. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
10. Мазиллов В. А. Психология академическая и практическая: Актуальное сосуществование и перспективы // Психологический журнал. – 2015. – Т. 36. – № 3. – С. 87–96.
11. Перлз Ф. Гештальт-семинары: монография / пер. с англ. – М.: Ин-т Общегуманитарных исследований, 2007. – 352 с.
12. Пиаже Ж. Психология интеллекта: монография / пер. с франц. – СПб.: Питер, 2004. – 190 с.
13. Роджерс К. Гуманистическая психология. Теория и практик: монография / пер. с англ. – Воронеж: МОДЭК, М.: Моск. психол.-соц. ун-т, 2013. – 560 с.
14. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека: монография. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
15. Рубинштейн С. Л. Человек и мир: монография. – СПб.: Питер, 2012. – 224.
16. Ухтомский А. А. Доминанта: монография. – СПб.: Питер, 2002. – 448 с.
17. Фромм Э. Здоровое общество: монография / пер. с англ. – М.: АСТ, 2015. – 448 с.
18. Эткин А. М. Психология практическая и академическая: расхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания // Вопросы психологии. – 1987. – №6. – С. 20–30.
19. Fiebich A., Coltheart M. Various ways to understand other minds: Towards a pluralistic approach to the explanation of social understanding // Mind and Language. – 2015. – V. 30. – P. 235–258.
20. Neimeyer R. A., Neimeyer G. J. (Eds.) Advances in Personal Construct Psychology. – New York: Praeger 2002. – 264 p.
21. Murphy S. T., Zajonc, R. B. Affect, cognition, and awareness: Affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures // Journal of Personality and Social Psychology. – 1993. – V. 64(5). – P. 723–739.
22. Sternberg R., Kostić A. (Eds.) Social Intelligence and Nonverbal Communication. – London: Palgrave Macmillan, 2020. – 440 с.

References

1. Alyoshkin, N. I. (2012) *Mezhlichnostnoe poznanie i ponimanie v obshchenii* [Interpersonal cognition and understanding in communication]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina Seriya «Psihologiya» – Pushkin Leningrad State University Journal Psychology Series*. Vol. 5. No 1. pp. 114–124. (In Russian).
2. Anan'ev, B. G. (2008) *Lichnost', sub'ekt deyatel'nosti, individual'nost'* [Personality, subject of activity, individuality]. Moscow: Direkt-Media. (In Russian).
3. Anohin, P. K. (1980) *Uzlovye voprosy teorii funktsional'noj sistemy* [Node questions of functional system theory]. Monografiya. Moscow: Nauka. (In Russian).
4. Vekker, L. M. (1998) *Psihika i real'nost'. Edinaya teoriya psicheskikh processov* [Psyche and reality. Unified theory of mental processes]. Monografiya. Moscow: Smysl. (In Russian).
5. Vygotskij, L. S. (2019) *Myshlenie i rech'. Psichologicheskie issledovaniya* [Thinking and speech. Psychological research]. Monografiya. Moscow: Nacional'noe obrazovanie. (In Russian).
6. Knyazeva, E. N., Kurdyumov, S. P. (2006) *Osnovaniya sinergetiki. CHelovek, konstrui-ruyushchij sebya i svoe budushchee* [The foundations of synergy. A man who constructs himself and his future]. Moscow: KomKniga. (In Russian).
7. Leont'ev, A. N. (1994) *Filosofiya psichologii: Iz nauchnogo naslediya* [Philosophy of Psychology: From Scientific Heritage]. Monografiya. Moscow: MGU. (In Russian).
8. Lorenc, K. (2018) *Agressiya, ili tak nazyvaemoe zlo* [Aggression, or so-called evil]. Monografiya. Moscow: AST. (In Russian).
9. Lyusin, D. V., Ushakov, D. V. (red.) (2004) *Social'nyj intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence: theory, measurement, research]. Sbornik trudov. Moscow: Institut psichologii RAN. (In Russian).
10. Mazilov, V. A. (2015) *Psihologiya akademicheskaya i prakticheskaya: Aktual'noe sosu-shchestvovanie i perspektivy* [Psychology academic and practical: Topical coexistence and perceptions]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. Vol. 36. No 3. pp. 87–96. (In Russian).
11. Perlz, F. (2007) *Geshtal't-seminary* [Gestalt seminars]. Monografiya. Perevod s angl. Moscow: In-t Obshche-gumanitarnyh issledovanij (In Russian).
12. Piazhe, ZH. (2004) *Psihologiya intellekta* [Psychology of Intelligence]. Monografiya. Perevod s franc. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
13. Rodzhers, K. (2013) *Gumanisticheskaya psichologiya. Teoriya i praktika* [Humanistic psychology. Theory and practice]. Monografiya. Perevod s angl. Voronezh: MODEK, Moscow: Mosk. psihol.-soc. un-t. (In Russian).
14. Rozum, S. I. (2006) *Psihologiya socializacii i social'noj adaptacii cheloveka* [Humanistic psychology. Theory and practice]. Monografiya. St. Petersburg: Rech'. (In Russian).
15. Rubinshtejn, S. L. (2012) *CHelovek i mir* [Man and the world]. Monografiya. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
16. Uhtomskij, A. A. (2002) *Dominanta* [Dominant]. Monografiya. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
17. Fromm, E. (2015) *Zdorovoe obshchestvo* [A Healthy Society]. Monografiya. Perevod s angl. Moscow: AST. (In Russian).
18. Etkind, A. M. (1987) *Psihologiya prakticheskaya i akademicheskaya: raskhozhdenie kognitivnyh struktur vnutri professional'nogo soznaniya* [Psychology practical and academic: the divergence of cognitive structures within professional consciousness]. *Voprosy psichologii – Psychology issues*. No 6. pp. 20–30. (In Russian).

19. Fiebich, A., Coltheart, M. (2015) Various ways to understand other minds: Towards a plu-ralistic approach to the explanation of social understanding // *Mind and Language*. Vol. 30. pp. 235–258.

20. Neimeyer, R. A., Neimeyer, G. J. (Eds.) (2002) *Advances in Personal Construct Psychology*. New York: Praeger. 264 p.

21. Murphy, S. T., Zajonc, R. B. (1993) Affect, cognition, and awareness: Affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures // *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 64(5). pp. 723–739.

22. Sternberg, R., Kostić, A. (Eds.) (2020) *Social Intelligence and Nonverbal Communication*. London: Palgrave Macmillan, 2020.

Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

Алёшкин Николай Иванович, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID iD: 0000 0001-6161-9438, n.i.aleshkin@gmail.com

Сербина Любовь Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, serbinalf@mail.ru

About the authors

Nikolaj I. Aleshkin, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID iD: 0000 0001-6161-9438, n.i.aleshkin@gmail.com

Lyubov' F. Serbina, Dr. Sci. (Ped.), Professor, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID iD: 0000-0002-3133-8181 serbinalf@mail.ru

Поступила в редакцию: 27.04.2021

Received: 27 Apr. 2021

Принята к публикации: 15.05.2021

Accepted: 15 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.923-053.9-055.2
DOI 10.35231/18186653_2021_2_83

Индивидуально-психологические особенности пожилых женщин с различными системами отношений личности

В. В. Белов, А. В. Криулина

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В данной статье с помощью теоретического анализа и эмпирического исследования выделены индивидуально-психологические особенности пожилых женщин с различными системами отношений личности. Результаты исследования позволяют получить психологические знания об системе отношений личности у пожилых женщин, а также значимых для данного возрастного периода индивидуально-психологических особенностях пожилых женщин, системы отношений личности которых различаются по субъективно-оценочному критерию.

Материалы и методы. Выборка представлена 134 пожилыми женщинами, проживающих в Санкт-Петербурге, средний возраст – 64 года. Использовались следующие методики: опросник социально-демографическая анкета, методика «Цветовые метафоры» И.Л. Соломина, «Семантический дифференциал времени» (Вассерман Л.И. с соавт., 2005), Пятифакторный личностный опросник МакКрае – Коста («Большая пятерка») в интерпретации А. Б. Хромова, Международный опросник качества жизни EQ-5D.

Результаты исследования. Определено, что система отношений личности раскрывается в подсистемах по направлению отношений: к себе, к другим, к деятельности. В результате кластерного анализа было выявлено три группы пожилых женщин, отличающихся системами отношений личности по степени принятия сфер жизни: низким, средним и высоким. Подтверждено, что при большей интеграции система отношений личности и плотной взаимосвязи понятий выше принятия сфер жизни.

Проявление личностных качеств, способствующих выстраиванию крепкой коммуникации, а также различие и многофакторное восприятие всех временных зон: прошлого-настоящего-будущего, связаны с возрастанием принятия сфер жизни. Выявлено обратное соотношение с проблемами со здоровьем – оно не внесло вклад в понижение принятия сфер жизни.

Обсуждение и выводы. Впервые система отношений личности, выделенная на основе основных положений теории В.Н. Мясищева, с направленностями отношений к себе, к другим, к деятельности, была изучена при помощи, базирующейся на субъективно-оценочном критерии психосемантической методики. Установлено, что такие

индивидуально-личностные особенности, как личностные факторы, восприятие времени, субъективное восприятие здоровья, являются наиболее значимыми для системы отношения личности в пожилом возрасте.

Ключевые слова: пожилые женщины, система отношений личности, индивидуально-психологические особенности, возрастные особенности, восприятие времени, опыт профессиональной деятельности, субъективная оценка здоровья.

Для цитирования: Белов В. В., Криулина А. В. Индивидуально-психологические особенности пожилых женщин с различными системами отношений личности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 83–100. DOI 10.35231/18186653_2021_2_83

Individual psychological characteristics of older people with different systems of personality attitude

Vasilii V. Belov, Anastasia V. Kriulina

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. In this article, with the help of theoretical analysis and empirical research, the individual psychological characteristics of older women with different systems of personality **attitudes** are highlighted. The results of the study allow one to obtain psychological knowledge about the system of personality relationships in older women, as well as individual psychological characteristics of older women that are significant for a given age period, whose personality attitude systems differ according to the subjective-evaluative criterion.

Materials and methods. The sample include 150 retired people living in St. Petersburg. The age of respondents varies from 51 to 81 years, the average age is 64.5 years. The following methods were used: questionnaire socio-demographic questionnaire, methodology “Color metaphors” (Solomin, 2006), “The semantic differential of time” (Wasserman et al., 2005), “The Big Five” McCrae – Costa five-factor personality questionnaire (Khromov, 2000), EQ-5D International Questionnaire for Quality of Life (Amirdzhanova, Erdes, 2007).

Results. It has been determined that the system of personality attitudes is revealed in subsystems in the direction of attitude: to oneself, to others, to activity. As a result of cluster analysis, three groups of elderly women were identified, differing in personality attitude systems in terms of the degree of acceptance of the spheres of life: low, medium and high. It has been confirmed that with greater integration, the system of personality attitudes and dense interconnection of concepts, the higher the acceptance of the spheres of life.

The manifestation of personal qualities that contribute to building strong communication, as well as discrimination and multifactorial perception of all time zones – past-present-future, are associated with an increase in the acceptance of the spheres of life. An inverse relationship with health problems was found – it did not contribute to the decline in acceptance of the spheres of life.

Discussion and conclusion. For the first time, the system of personality attitudes, identified on the basis of the main provisions of the theory of V.N. Myasishchev, with the orientation of attitude: to oneself, to others, to activity, was studied using a psychosemantic methodology based on subjective-evaluative criteria. It has been established that such individual-personal characteristics as personal factors, perception of time, subjective perception of health are the most significant for the system of personality attitudes in old age.

Key words: older women, personality relationship system, individual psychological characteristics, age characteristics, time perception, professional experience, subjective assessment of health.

For citation: Belov, V.V., Kriulina, A.V. (2021) Individual'no-psikhologicheskiye osobennosti pozhilykh zhenshchin s razlichnymi sistemami otnosheniy lichnosti [Individual psychological characteristics of older people with different systems of personality attitude]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 83–100. DOI 10.35231/18186653_2021_2_83 (In Russian).

Введение

Исследования психологии старения начинались с психо-физиологических особенностей, далее спектр исследования расширялся, включая социальный компонент, типологизацию, восприятие времени, неравномерность изменений в различных сегментах жизни. И сейчас, когда утвердилась идея развития личности на протяжении всей жизни, все больше внимания уделяется персональным траекториям старения и его субъективному восприятию. При всем многообразии исследований аспектов жизнедеятельности пожилых людей одной из важнейших и недостаточно изученной остается комплексное изучение системы отношений личности современных пожилых людей. Это обусловлено динамичностью процессов, происходящих в современном обществе и формированием на их фоне новых возможностей для самоидентификации, потребностей и жизненных задач пожилых людей.

Однако российские эмпирические исследования, направленные на изучение специфической системы отношений личности, формирующейся в период старения и во время выхода на пенсию, а также взаимосвязи этой системы с индивидуально-психологическими особенностями по-прежнему малочисленны и не удовлетворяют в полной мере решению практических задач, связанных с организацией психологического сопровождения или психологической помощи людям для подготовки к выходу

на пенсию и организации жизни в период поздней взрослости в современных российских реалиях.

Несмотря на успехи геронтопсихологии, отсутствует системное воззрение на пожилого человека как субъекта своей жизни во всем многообразии своих отношений. В этой связи актуальным для возрастной психологии является решение научной задачи – выявление значимых для данного возрастного периода таких индивидуально-психологических особенностей, как личностные факторы, восприятие времени, опыт предыдущей профессиональной деятельности пожилых женщин, системы отношений личности которых различаются по субъективно-оценочному критерию. Решение данной научной задачи позволит усовершенствовать систему психолого-социального сопровождения в решении проблем, связанных с прекращением трудовой деятельности и необходимостью адаптироваться к новым социальным условиям на основе оценки системы отношений личности с учетом индивидуально-психологических особенностей пожилых женщин.

Цель исследования – используя основные положения теории В.Н. Мясищева, выявить индивидуально-психологические особенности пожилых женщин с различными системами отношения личности, состоящие из отношений к себе, к другим и с деятельностным отношением к предметному миру.

Гипотезы исследования:

1. Существуют различия в системе отношений личности пожилых женщин, которые можно выделить по обобщенному субъективно-оценочному критерию трех подструктур системы отношений личности: к себе, к другим, к деятельности.

2. Имеются различия в таких индивидуально-психологических особенностях, как личностные факторы, восприятие времени и субъективные оценки своего здоровья у пожилых женщин с разными системами отношений личности.

Обзор литературы

Изначально психологические отношения рассматривались как интрапсихологическое явление и общепсихологическое понятие, в дальнейшем как интерпсихологическое – межличностные и межгрупповые отношения стали предметом исследования социальной психологии.

Психологию отношений человека впервые разработал и представил В. Н. Мясищев, понимающий отношения «как системы временных связей человека как личности – субъекта со всей действительностью или с ее отдельными сторонами» [17].

Первые работы в направлении теории отношений были написаны А.Ф. Лазурским [13]. В его программах в основе личности лежат отношения между ее составляющими – эндопсихики и эктопсихики. Эндопсихика базируется на нервно-психической организации человека, а эктопсихика – это отношение к внешним объектам.

Б.Ф. Ломов оперирует термином «субъективные отношения», который обозначает субъективную позицию личности в ее объективном окружении (ценностные ориентации, привязанности, симпатии, антипатии, интересы и все то, в чем выражается пристрастность личности). Основная функция субъективных отношений – отражение общественных отношений в их динамике, а также включение личности в общественную жизнь [7].

В концепции В.С. Мерлина [15], субъективные отношения личности – это наиболее существенные свойства личности, которые в обобщенной форме отражают общественные отношения и характеризуют активную жизненную позицию человека. В формировании отношения задействованы две сферы сознания: эмоционально-когнитивная (переживание и осознание определенных сторон действительности) и мотивационно-волевая (побуждение к соответствующим поступкам).

Характеристика иерархической системы диспозиций занимает центральное место в концепции В.А. Ядова, выделяются четыре уровня иерархии диспозиций: витальные потребности, социальные установки, общая направленность личности в ту или иную сферу социальной активности, ценностные ориентации [8; 21].

Концептуальной основой нашего исследования является подход В.Н. Мясищева¹ [16; 17; 18; 19], согласно которому психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с

¹ Стрельцова В.П. Концепция «психологии отношений личности» В.Н. Мясищева и её методологическая, научно-теоретическая и практико-психологическая значимость: дис...канд. психол. наук. Ярославль, 2002, 145 с.

различными сторонами объективной действительности. В системе отношений личности выделяются следующие направленности: а) отношение человека к людям, б) отношение его к себе и в) к деятельности. В структуре отношения выделяются три компонента: когнитивный (оценочный), эмоциональный, поведенческий (конативный). В своей работе мы сфокусируемся на субъективно-оценочном критерии, который учитывает эмоциональный и когнитивный компоненты.

Индивидуально-психологические особенности личности – это свойства личности, по которым различаются отдельные личности и которые являются условиями психической активности человека и определяют специфику общения и выполнения им какой-либо деятельности. Эти особенности связаны со всеми психическими явлениями и выражаются в темпераменте (динамический аспект), характере (содержательный аспект поведения), способностях, чувствах и эмоциях, воле (эмоционально-волевая устойчивость), способностях (особенности деятельности).

Теорий личности существует настолько много, что отдельным предметом исследования является их систематизация.

Основой выбора теорий личности для сфокусированного описания в данном исследовании послужил анализ теорий личности Е.Ю. Коржовой [10], выделяющий одномерные и двумерные типологии личности. В одномерной типологии основание классификации «активность-пассивность жизненной позиции», в двухмерной – «жизненное творчество – жизненное приспособление» и «высокая жизненная ответственность – низкая жизненная ответственность». Подробно были раскрыты двусторонние ситуативно-целостные двумерные модели личности, опирающиеся на естественно-научные традиции классиков психологической школы.

Б. Г. Ананьев [1; 2] разработал иерархическую структуру человека как индивида, личности и индивидуальности. Интеграция индивидуальных свойств – возрастно-половых и индивидуально-типических, представлена в темпераменте и в задатках. Согласно Б.Г. Ананьеву, существует два класса характеристики человека как личности: 1) статус личности, роли и ценностные ориентации; 2) особенности мотивации и структура общественного поведения. На основании первичных и вторичных личностных свойств формируется характер и склонности человека. Индивидуальность формируется на основе взаимосвязи человека как личности и как субъекта деятельности, и раскрывается в человеке как субъекте труда, познания и общения.

В теории В.С. Мерлина [9] личность входит в индивидуальность на правах одной из ее подсистем. Индивидуальность шире личности, поскольку описывает также социально-психологические, биологические особенности человека и вписана в социальную макросистему.

К.К. Платонов [20] предложил целостную психологическую концепцию динамической функциональной структуры личности. Структуру личности формируют четыре подструктуры: 1) направленности и отношения личности; 2) опыт; 3) индивидуальные особенности психических процессов; 4) биопсихические свойства.

В подходе А.Ф. Лазурского [13] ядром личности является эндопсихика (врожденные темперамент и характер), который раскрывается на фоне экзопсихики – воспитание, внешние стороны взаимодействия личности с миром, с внешней средой. Подчеркивается психосоциальный характер классификации личностей, а также профессиональная принадлежность.

В понимании В.Н. Мясищева [16; 17; 18; 19; 21], личность – система отношений человека к окружающей действительности. Личность формируется и проявляется в деятельности и во взаимоотношениях с людьми, отдельно выделяется отношение к самому себе. Общественные отношения, преломляясь через «внутренние условия», способствуют развитию и закреплению отношений личности. Личность наделена способностью сознательно относиться к окружающему и к самой себе, характеризуется такими свойствами, как сознательность, социальность, самостоятельность.

До сих пор нет единого понимания об общем в личности, независимо от концепции автора. В представленном сегменте теорий можно выделить два фактора, которые можно встретить у всех авторов – раскрытие личности во взаимодействии с другими людьми и большое влияние профессиональной среды. Исходя из этого, индивидуально-психологическими особенностями, которые могут быть изучены, становятся непосредственно личностные особенности, проявляемые в общении, а также сфера профессиональной деятельности как ключевой компонент внешней среды личности. Соответственно, далее будет подробно раскрыто личностное многообразие пожилых людей, а также влияние профессиональной сферы на человека.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе Центра социальной помощи пожилым людям Санкт-Петербурга. В нем приняли участие женщины пенсионного возраста в количестве 134 чел., средний возраст – 64 года.

В батарею методик вошли: социально-демографическая анкета, методика «Цветовые метафоры» И.Л. Соломина, «Семантический дифференциал времени» (Вассерман Л.И. с соавт., 2005), Пятифакторный личностный опросник МакКрае – Коста («Большая пятерка») в интерпретации А. Б. Хромова, Международный опросник качества жизни EQ-5D.

Для анализа данных, полученных в исследовании, применяли методы первичных описательных статистик, сравнительный и корреляционный, кластерный, регрессионный анализ. Для обработки данных мы использовали статистические пакеты SPSS 20 и Statistica 10.

Результаты исследования

В результате кластерного анализа были выявлены три группы среди опрошенных. Сформированные группы значимо различались по всем индивидуальным показателям. Правильность выделения кластеров была проверена с помощью F-критерия Фишера (табл. 1).

Таблица 1

Проверка правильности выделения кластеров

Средние показатели	Между группами	df	Внутри групп	df	F-критерий Фишера	Уровень значимости
Подструктура отношения к себе	4,51854	2	14,61311	131	20,25	0,000000
Подструктура отношения к другим	29,04817	2	31,78319	131	59,86	0,000000
Подструктура отношения к деятельности	64,85023	2	23,84096	131	178,16	0,000000

После обобщения данных результатов исследования каждый из кластеров обозначен так, исходя из двух оснований: во-первых, при оценке первичных понятий используется шкала «принятие-отторжение», во-вторых, в концепции Э. Эриксона, принятие играет важную роль на стадии поздней зрелости при формировании целостности.

Кластерный анализ позволил выделить три кластера (группы) пожилых женщин: с высоким уровнем принятия сфер жизни (N = 34), средним уровнем принятия сфер жизни (N = 66) и низким уровнем принятия сфер

жизни (N = 34). В качестве предпочитаемых рассматриваются понятия, средние ранги которых не превышали 3; от 3 до 4 – нейтральные, а понятия, средние ранги которых были равны 4 и выше, рассматриваются как неприемлемые. Средние значения показателей по каждой из подструктур системы отношений представлены в табл. 4, визуальные изображения кластеров – на рисунке.

Таблица 2

Средние значения показателей по каждой из подструктур системы отношений

Средние ранги	1 группа Пожилые женщины с низким принятием сфер жизни N=34	2 группа Пожилые женщины со средним принятием сфер жизни N=66	3 группа Пожилые женщины с высоким принятием сфер жизни N=34
Подструктура отношения к себе	4,74 ± 0,33	4,54±0,3	4,23±0,4
Подструктура отношения к другим	4,28±0,55	3,76±0,45	2,99±0,5
Подструктура отношения к деятельности	4,56±0,47	3,52±0,37	2,6±0,48

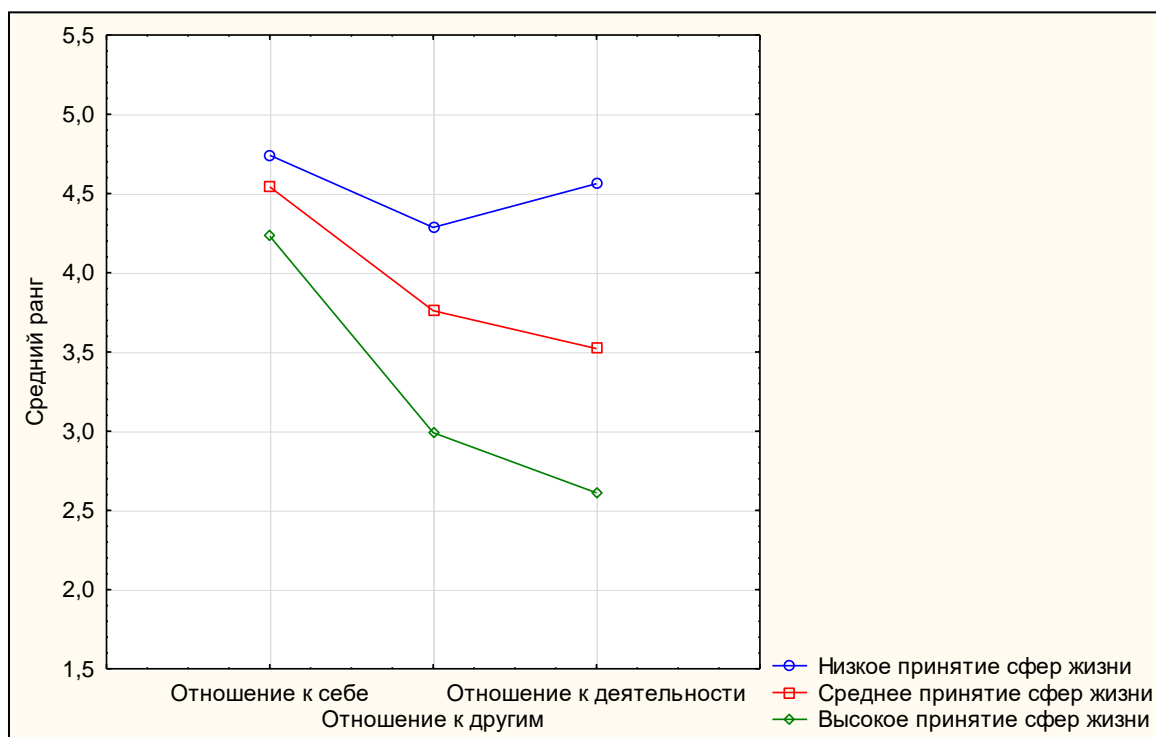


Рисунок. Результаты кластерного анализа для выделения групп пожилых женщин с разными системами отношений личности

Охарактеризуем каждый из кластеров и их соотношение.

При высоком принятии сфер жизни часто встречаются понятия подструктуры отношения к деятельности, тогда как при среднем и низком чаще встречаются изолированные, ни с чем другим не связанные понятия, а также понятия из аналогичной подструктуры. Группы очень сильно отличаются по количеству понятий, наполняющих каждую из подструктур. Так, при низком принятии сфер жизни понятий немного, иногда они совсем отсутствуют, при среднем – большая насыщенность понятиями, а при высоком – нередко более 10 понятий могут наполнять подструктуру. Это говорит о том, что при высоком принятии сфер жизни система отношений внутренне связанная и насыщенная.

Были составлены таблицы сопряженности групп и социально-демографических показателей анкеты. Получилось только одна значимая связь – с тем, выбрала ли опрошенная свою профессию еще раз ($p=,043$). Ни по каким другим показателям (образование, уровень должности, семейное положение) нет. Таким образом, по показателям социально-демографическим объективно группы различаются только по удовлетворенности своей профессией. Что подтверждает наш тезис о том, как значима профессиональная деятельность в системе отношений личности. Детальные результаты исследования по всей выборке представлены в наших публикациях [3; 4; 5].

Личностные характеристики были измерены при помощи Пятифакторного личностного опросника МакКрэй-Коста («Большая пятерка») в интерпретации А. Б. Хромова. Отличия проявились в каждой паре групп, большинство относятся к фактору «Привязанность-обособленность». Сравнение групп показано в табл. 3–5.

Таблица 3

Сравнение групп с низким и средним принятием сфер жизни по личностным характеристикам (группы с низким и средним уровнем принятия сфер жизни)

	Показатель	1 группа	2 группа	Sig.
1	2.1. Теплота – равнодушие	42,34	54,70	0,041
2	2.4. Понимание – непонимание	39,54	56,14	0,006
3	2.5. Уважение других – самоуважение	42,03	54,86	0,032
4	4.2. Напряженность – расслабленность	60,96	45,11	0,009
5	2. Привязанность – обособленность	41,07	55,36	0,020

По сравнению с группой с низким принятием сфер жизни, в группе со средним уровнем принятия больше проявлены такие личностные черты как теплота, понимание, уважение других, привязанность и менее проявлена напряженность.

Таблица 4

Сравнение групп со средним и высоким принятием сфер жизни по личностным характеристикам (группы со средним и высоким уровнем принятия сфер жизни)

	Показатель	2 группа	3 группа	Sig.
1	1.4. Поиск впечатлений – избегание впечатлений	46,30	58,65	0,041

По сравнению с группой со средним принятием сфер жизни, в группе с высоким уровнем принятия больше проявлен поиск впечатлений.

Таблица 5

Сравнение кластеров со низким и высоким принятием сфер жизни по личностным характеристикам (группы с низким и высоким уровнем принятия сфер жизни)

	Показатель	1 группа	3 группа	Sig.
1	1.3. Общительность – замкнутость	28,71	40,29	0,015
2	2.3. Доверчивость – подозрительность	29,74	39,26	0,044
3	2.4. Понимание – непонимание	28,85	40,15	0,017
4	2.5. Уважение других – самоуважение	29,63	39,37	0,037
5	4.2. Напряженность – расслабленность	40,47	28,53	0,012
6	5.4. Сенситивность – нечувствительность	27,90	41,10	0,005
7	2. Привязанность – обособленность	28,29	40,71	0,010

По сравнению с группой с низким принятием сфер жизни, в группе с высоким уровнем принятия больше проявлен фактор «Привязанность» и такие личностные черты как общительность, доверчивость, понимание, уважение других, сенситивность и менее проявлена напряженность.

Большинство отличий находятся в личностном факторе «Привязанность – обособленность», большее принятие сфер жизни связано с проявлением привязанности в отношениях – понимания, уважения других. Также с ростом принятия связано снижение напряженности. Женщины с высоким принятием сфер жизни ищут впечатлений и более сенситивны.

Восприятие времени было оценено при помощи «Семантического дифференциала времени» (Вассерман Л.И. с соавт., 2005). Между 2 и 3 группами не оказалось значимых различий, сравнение групп с низким и средним принятием сфер жизни, а также с низким и высоким уровнем принятия показано в таблицах 6 и 7.

Таблица 6

Сравнение групп с низким и средним принятием сфер жизни по параметру восприятие времени (группы с низким и средним уровнем принятия сфер жизни)

	Показатель	1 группа	2 группа	Sig.
1	Настоящее.Эмоциональная окраска	40,96	55,42	0,018
2	Настоящее.Ощущаемость времени	40,24	55,79	0,011
3	Прошрое.Эмоциональная окраска времени	37,96	56,96	0,002
4	Прошрое.Ощущаемость времени	39,87	55,98	0,008
5	Будущее.Активность времени	40,50	55,65	0,013
6	Будущее.Эмоциональная окраска времени	41,46	55,16	0,025

При сравнении групп с низким и средним уровнем принятия сфер жизни, все показатели восприятия времени выше в кластере со средним принятием сфер жизни – эмоциональная окраска настоящего, прошлого и будущего, ощущаемость настоящего и прошлого, активность будущего.

Таблица 7

Сравнение кластеров с низким и высоким принятием сфер жизни по параметру восприятие времени (группы с низким и высоким уровнем принятия сфер жизни)

	Показатель	1 группа	3 группа	Sig.
1	Настоящее.Активность времени	28,74	40,26	0,016
2	Настоящее. Эмоциональная окраска времени	26,51	42,49	0,001
3	Настоящее.Величина времени	28,15	40,85	0,008
4	Настоящее.Структура времени	29,38	39,62	0,032
5	Настоящее.Ощущаемость времени	29,81	39,19	0,049
6	Прошрое. Эмоциональная окраска времени	26,22	42,78	0,001
7	Прошрое. Величина времени	29,19	39,81	0,026
8	Будущее. Активность времени	27,06	41,94	0,002

При сравнении групп со низким и высоким уровнем принятия сфер жизни, все показатели восприятия времени выше в группе с высоким принятием сфер жизни – настоящее по всем параметрам (активность, эмоциональная окраска, величина, структура и осязаемость), эмоциональная окраска и величина прошлого, активность будущего времени.

Восприятие всех трех временных зон связано с восприятием сфер жизни. Больше всего различий в восприятии настоящего – и чем больше степень принятия сфер жизни, тем выше его эмоциональная окраска и осязаемость. Также принятие сфер жизни связано с восприятием активности будущего – чем больше принятие, тем выше активность будущего. Детальные результаты исследования по всей выборке представлены в наших публикациях [6; 11; 12].

Здоровье оценивалось с помощью Международного опросника качества жизни EQ-5D, помогающего выявить объективные проблемы со здоровьем и получить самооценку самочувствия.

Попарное сравнение 1 и 2, 3 и 1 групп не показало значимых различий, отличия групп 2 и 3 представлены в таблице 8.

Таблица 8

Сравнение групп с высоким и средним принятием сфер жизни по параметру оценки здоровья (группы со средним и высоким уровнем принятия сфер жизни)

Показатель	2 группа	3 группа	Sig.
Проблемы со здоровьем	28,81	40,19	0,041

Получается, что объективные проблемы со здоровьем не связаны с негативным восприятием сфер жизни. Напротив, самые большие проблемы со здоровьем были обнаружены в группе с самым высоким принятием сфер жизни.

Обсуждение и выводы

1. В результате кластерного анализа было выявлено три группы пожилых женщин, отличающихся системами отношений личности по уровню принятия сфер жизни: низким, средним и высоким. Наибольшие различия систем отношения личности женщин, относящихся к различным группам, выявлены в подструктурах отношениях к другим и к деятельности. В первой группе эти отношения эмоционально отвергаются, во второй – имеют нейтральное отношение, в третьей – эмоционально принимаются. Также, группы очень сильно отличаются по насыщенности понятиями, наполняющих каждую подструктуру отношений.

2. На основе проведенных исследований были составлены обобщенные психологические портреты, раскрывающие индивидуально-психологические особенности каждой из трех групп пожилых людей с разными системами отношений.

В группе с низким принятием сфер жизни пожилые женщины напряжены, время воспринимают неактивным, слабоструктурированным, не ощущают его глубины. Их система отношений личности имеет крайне мало взаимосвязанных понятий, все сферы жизни не принимаются.

Пожилые женщины со средним принятием сфер жизни проявляют теплоту, понимание, привязанность и уважение к другим. Они уже более дифференцированно воспринимают временные зоны – настоящее положительно эмоционально окрашено, а будущее воспринимается активным. Более насыщенной понятиями становится и система отношений личности в данной группе, хотя пересечений между подструктурами не так много, а подструктура отношения к себе отвергается, тогда как подструктуры отношения к другим и к деятельности уже воспринимаются ровно – как нейтральные.

В группе с высоким принятием сфер жизни пожилые женщины общительны, доверчивы, проявляют понимание и уважение к другим, чувствительны, и, в целом, склонные проявлять привязанность. В восприятии времени у этой группы выявлено выделение всех временных зон: настоящее становится многогранным – активным, положительно эмоционально окрашенным, ощущаемым, структурированным, прошлое положительно эмоционально окрашено, а будущее воспринимается активным. В этой группе самая насыщенная и внутренне интегрированная система отношений личности – понятия подструктур очень насыщены ассоциациями, понятия всех подструктур имеют множественные связи с подструктурой деятельности. В этой группе подструктуры отношения к другим и к деятельности – принимаемы. Также стоит отметить, что самые большие проблемы со здоровьем обнаружены в данной группе.

3. Система отношений личности, выделенная на основе основных положений теории В.Н. Мясищева, с направленностями отношений: к себе, к другим, к деятельности, и изученная при помощи базирующейся на субъективно-оценочном критерии методики «Цветовые метафоры» И.Л. Соломина, проявляется в степени принятия сфер жизни. Чем система отношений более интегрированная, чем больше взаимосвязаны понятия и принимаемы подструктуры, тем выше принятие сфер жизни.

Такие индивидуально-психологические особенности как проявление личностных качеств, способствующих выстраиванию крепкой коммуникации, а также различение всех временных зон – прошлого-настоящего-будущего и восприятие их многофакторное, связаны с возрастом принятия сфер жизни. В нашем исследовании выявлено обратное соотношение с проблемами со здоровьем – оно не внесло вклад в понижение принятия сфер жизни.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. 382 с.
2. Андреева Т.В. Идеи Б. Г. Ананьева и эмпирическое исследование жизненного пути личности // Вестник Санкт-Петербургского университета, Сер. 12, Вып. 1, 2008. – С. 52–59.
3. Белов В.В., Криулина А.В. Субъективная оценка качества жизни пожилых людей с разными личностными особенностями // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2020. – Т. 16. – № 2. – С. 275–293.
4. Головей Л. А., Криулина А. В. К вопросу о характеристиках субъективного мира личности в период поздней взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Сер. 16. – 2014. – Вып. 2. – С. 41–50.
5. Головей Л.А., Криулина А.В. Образ мира пожилого человека в связи с его профессиональным опытом //Ананьевские чтения – 2014: Психологическое обеспечение профессиональной деятельности. Материалы научной конференции, 21-23 октября 2014г. / отв. ред. Г.С. Никифоров – СПб.: Скифия-принт, 2014. – 420 с. С. 311–312.
6. Головей Л.А., Криулина А.В. Темпоральные характеристики личности пожилого человека // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2017. – Т. 27. – № 1. – С. 82–90.
7. Гудкова Е.В. Обзор представлений об отношениях в современных психологических теориях личности // Вестник ЮУрГУ. – № 6. – 2012. – С. 27–31.
8. Девяткин А.А. Явление социальной установки в психологии XX века: монография. – Калининград: Калинингр. ун-т. 1999. – 309 с.
9. Дорфман Л.Я. Методологический анализ теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина // Методология и история психологии. – Т. 3. – Вып. 3. – 2008. – С. 106–121.
10. Коржова Е. Ю. Психология личности: Типология теоретических моделей. – СПб.: Институт Практической психологии, 2004. – 542 с.
11. Криулина А.В. Восприятие и отношение ко времени в поздние периоды жизни// Психология XXI века: академическое прошлое и будущее: Материалы XVIII междунар. науч. конф. молодых ученых, 20–23 апр. 2015 г. / под науч. ред. О.В. Щербаковой – СПб.: Скифия-принт. – С 99–101.
12. Криулина А.В. Восприятие различных периодов времени в связи с особенностями личности в позднем возрасте // Психология – наука будущего: материалы VI Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего». 19–20 ноября 2015 года, Москва / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2015. – С. 216–219.

13. Леонтьев Д.А. Теория личности А.Ф. Лазурского: от склонностей к отношениям // Методология и история психологии. – Т. 3. – Вып. 4. – 2008. – С. 7–20.
14. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
15. Мерлин В.С. Психология индивидуальности. – М.: Изд-во Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 448 с.
16. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
17. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и её место в психологии // Вопросы психологии. – №5. – Л., 1957. – С. 142–155.
18. Мясищев В.Н. Проблемы психологии в свете взглядов классиков марксизма-ленинизма на отношения человека // «Психология. Учёные записки ЛГУ N203». Серия философских наук. Вып. 8. – 1955. – С. 3–30.
19. Мясищев В.Н. Структура личности и отношение человека к действительности // Доклады на совещании по вопросам психологии личности. – М., 1956. – С. 10–14.
20. Платонов К.К. Структура и развитие личности. АН СССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
21. Ядов В.А., Магун В.С. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

References

1. Anan'yev, B. G. (1977) O problemakh sovremennogo chelovekoznanija. M., Nauka. (In Russian).
2. Andreyeva, T.V. (2008) Idei B. G. Anan'yeva i empiricheskoye issledovaniye zhiznennogo puti lichnosti / Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta, Ser. 12, Vol 1. pp. 52-59. (In Russian).
3. Belov, V.V., Kriulina A.V. (2020) Sub'yektivnaya otsenka kachestva zhizni pozhilykh lyudey s raznymi lichnostnymi osobennostyami // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina. Vol. 16. № 2. pp. 275–293. (In Russian).
4. Golovey, L. A., Kriulina A. V. (2014) K voprosu o kharakteristikakh sub'yektivnogo mira lichnosti v period pozdney vzroslosti// Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 16, Vol. 2, pp. 41-50. (In Russian).
5. Golovey, L.A., Kriulina A.V. (2014) Obraz mira pozhilogo cheloveka v svyazi s yego professional'nym opytom //Anan'yevskiye chteniya – 2014: Psikhologicheskoye obespecheniye professional'noy deyatel'nosti. Materialy nauchnoy konferentsii, 21-23 oktyabrya 2014g. / Otv. red. G.S. Nikiforov – SPb.: Skifiya-print. pp. 311–312. (In Russian).
6. Golovey, L.A., Kriulina A.V. (2017) Temporal'nyye kharakteristiki lichnosti pozhilogo cheloveka // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika». Tom 27 № 1. – S. 82-90. (In Russian).
7. Gudkova, Ye.V. (2012) Obzor predstavleniy ob otnosheniyakh v sovremennykh psikhologicheskikh teoriyakh lichnosti/ Vestnik YUUrGU, № 6, pp. 27-31. (In Russian).
8. Devyatkin, A.A. (1999) Yavleniye sotsial'noy ustanovki v psikhologii XX veka: Monografiya / Kaliningr. un-t. – Kaliningrad. (In Russian).
9. Dorfman, L.YA. (2008) Metodologicheskiy analiz teorii integral'noy individual'nosti V.S. Merlina/Metodologiya i istoriya psikhologii. Tom 3. Vol. 3. pp. 106-121. (In Russian).
10. Korzhova, Ye. YU. (2004) Psikhologiya lichnosti: Tipologiya teoreticheskikh modeley. SPb.: Institut Prakticheskoy psikhologii. (In Russian).

11. Kriulina, A.V. (2015) Vospriyatiye i otnosheniye ko vremeni v pozdniey periody zhizni// Psikhologiya XXI veka: akademicheskoye proshloye i budushcheye: Materialy XVIII mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii molodykh uchenykh, 20 – 23 aprelya 2015 goda. Pod nauchnoy redaktsiyey O.V. Shcherbakovoy – SPb.: Skifiya-print. pp. 99-101. (In Russian).

12. Kriulina, A.V. (2015) Vospriyatiye razlichnykh periodov vremeni v svyazi s osobennostyami lichnosti v pozdnem vozraste // Psikhologiya – nauka budushchego: materialy VI Mezhdunarodnoy konferentsii molodykh uchenykh «Psikhologiya – nauka budushchego». 19-20 noyabrya 2015 goda, Moskva/ Pod. red. A.L. Zhuravleva, Ye.A. Sergiyenko. –M. Izd-vo «Institut psikhologii RAN». pp. 216-219. (In Russian).

13. Leont'yev, D.A. (2008) Teoriya lichnosti A.F. Lazurskogo: ot naklonnostey k otnosheniyam/Metodologiya i istoriya psikhologii. Tom 3. Vol. 4. pp. 7-20. (In Russian).

14. Lomov, B.F. (1999) Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii / B.F. Lomov. – M.: Nauka. (In Russian).

15. Merlin, V.S. (1996) Psikhologiya individual'nosti / V.S. Merlin. – M.: Izd-vo «Institut prakticheskoy psikhologii»; Voronezh: MODEK. (In Russian).

16. Myasishchev, V. N. (1995) Psikhologiya otnosheniy: Pod redaktsiyey A. A. Bodaleva. M.: Izdatel'stvo «Institut prakticheskoy psikhologii», Voronezh: MODEK. (In Russian).

17. Myasishchev, V.N. (1957) Problema otnosheniy cheloveka i yeyo mesto v psikhologii Voprosy psikhologii №5, pp. 142-155. (In Russian).

18. Myasishchev, V.N. (1955) Problemy psikhologii v svete vzglyadov klassikov marksizma-leninizma na otnosheniya cheloveka. // «Psikhologiya. Uchonyye zapiski LGU N203». Seriya filosofskikh nauk. Vypusk 8. L., 1955, pp.3-30. (In Russian).

19. Myasishchev, V.N. (1956) Struktura lichnosti i otnosheniye cheloveka k deystvitel'nosti // «Doklady na soveshchaniy po voprosam psikhologii lichnosti», M., pp 10–14. (In Russian).

20. Platonov, K.K. (1986) Struktura i razvitiye lichnosti. AN SSSR, In-t psikhologii. – Moskva: Nauka.

21. Yadov, V.A., Magun, V.S. (1979) Samoregulyatsiya i prognozirovaniye sotsial'nogo povedeniya lichnosti / pod. red. V.A. Yadova. L.: Nauka. (In Russian).

Вклад соавторов

Необходимо отметить особый вклад В.В. Белова в разработку концепции данной статьи и пересмотре текста данной рукописи, а также вклад А.В. Кriuлиной в подготовку и анализ результатов исследования, описанных в статье.

Co-authors' contribution

It should be noted the special contribution V. V. Belov the development of the concept of this article and in revising manuscript, as well as the contribution of A. V. Kriulina in conducting empirical research and analyzing data.

Об авторах

Белов Василий Васильевич, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

Криулина Анастасия Владимировна, соискатель кафедры психологии развития и образования факультета психологии, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0803-3873, e-mail: v-kontekste@yandex.ru

About the authors

Vasilii V. Belov, Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7462-9619, e-mail: vasvasbe-lov@yandex.ru

Anastasia V. Kriulina, PhD candidate, Faculty of Psychology, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, ORCID ID: 0000-0002-0803-3873, e-mail: v-kontekste@yandex.ru

Поступила в редакцию: 20.04.2021

Received: 20 Apr. 2021

Принята к публикации: 15.05.2021

Accepted: 15 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.923:351.74-051
DOI 10.35231/18186653_2021_2_101

Изучение взаимосвязи личностных особенностей и мотивационных факторов у сотрудников органов внутренних дел на первом году службы

В. В. Белов, С. С. Пестова

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

В статье рассматривается взаимосвязь личностных особенностей и мотивационных факторов у сотрудников органов внутренних дел на первом году службы, способствующих эффективному выполнению задач в их служебной деятельности. Излагаются психологические концепции структуры личности и описание мотивационных факторов. Выявлено соотношение личностных особенностей и мотивационных факторов сотрудников органов внутренних дел на первом году службы. Проведено обоснование эмпирического исследования.

Материалы и методы. В эмпирическом исследовании приняли участие 80 человек, сотрудников органов внутренних дел на первом году службы (52 мужчины, 28 женщин), в возрасте 22–30 лет. При обследовании использовались личностные и мотивационные опросники: стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) Л.Н. Собчик¹; «Пятифакторный личностный опросник-FFI» (Р. Маккрае, П. Коста, автор адаптации М.В. Бодунов, С.Д. Бирюков)²; методика СЖО (смыслжизненные ориентации Д. А. Леонтьева)³; методика изучения мотивов профессиональной мотивации (К. Замфир в модификации А.А. Реан)⁴; методика «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин⁵.

© Белов В. В., Пестова С. С., 2021

¹ Собчик Л.Н.СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. СПб.: Речь, 2004. 224 с.

² Петров В.Е. Пятифакторный личностный опросник в современной психодиагностической практике: учеб.-метод. пособие. М.: Группа АБСОЛЮТ, 2008. 48 с.; Петров В. Е. Психологическая диагностика: учеб. пособие; МВД России, Гос. образоват. учреждение доп. проф. образования «Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников МВД России». Домодедово: ВИПК МВД России, 2008. 364 с.

³ Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.

⁴ Реан А.А. Психология и психодиагностика личности: Теория, методы исследования, практикум. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. С. 84–86).

⁵ Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: учеб. пособие для вузов / пер. с англ. под ред. проф. Е.А. Климова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с. (Серия «Зарубежный учебник»).

Результаты исследования. На основании проведенного исследования было установлено, что существует прямая и обратная взаимосвязь мотивационных факторов и личностных особенностей сотрудников органов внутренних дел на первом году службы: мотивационный фактор «Потребность в высоком заработке и материальном поощрении» со шкалой «Тревожность»; мотивационный фактор «Потребность в физических условиях работы» со шкалами: «Пессимистичность», «Импульсивность», «Социальная интровертированность»; мотивационный фактор «Потребность в структурировании» со шкалами «Сверхконтроль», «Индивидуалистичность», «Адаптационный потенциал индивида»; мотивационный фактор «Потребность в социальных контактах» со шкалами «Сверхконтроль», «Пессимистичность», «Адаптационный потенциал индивида», «Доброжелательность»; мотивационный фактор «Потребность во взаимоотношениях» со шкалами «Сверхконтроль», «Социальная интровертированность», «Адаптационный потенциал индивида», «Доброжелательность»; мотивационный фактор «Потребность в признании» со шкалами «Сверхконтроль», «Эмоциональная лабильность», «Результат жизни»; мотивационный фактор «Потребность в стремлении к достижениям» со шкалами: «Сверхконтроль», «Социальная интровертированность», «Адаптационный потенциал индивида», «Психологическая готовность к несению службы с оружием»; мотивационный фактор «Потребность во власти и влиятельности» со шкалами «Сверхконтроль», «Оптимистичность», «Социальная интровертированность», «Адаптационный потенциал индивида»; мотивационный фактор «Потребность в разнообразии и переменах» со шкалами «Эмоциональная лабильность», «Адаптационный потенциал индивида», «Психологическая готовность к несению службы с оружием»; мотивационный фактор «Потребность в креативности» со шкалами «Эмоциональная лабильность», «Импульсивность»; мотивационный фактор «Потребность в самосовершенствовании» со шкалой «Оптимистичность»; мотивационный фактор «Потребность в интересной, полезной работе» со шкалами «Осмысленность жизни», «Цели в жизни», «Результат жизни».

Обсуждение и выводы. Проведенное исследование свидетельствует о наличии взаимосвязи между личностными особенностями (мотивационно-ценностной направленности, эмоционально-волевых, коммуникативных качеств) и совокупностью мотивационных факторов, влияющих на работоспособность, саморазвитие, являющихся ключевым моментом в механизме формирования поведения в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личность, личностные особенности, мотивационные факторы, мотивация, профессиональная деятельность сотрудников ОВД, сотрудники органов внутренних дел.

Для цитирования: Белов В.В., Пестова С.С. Изучение взаимосвязи личностных особенностей и мотивационных факторов у сотрудников органов внутренних дел на первом году службы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. № 2 . – С. 101–121. DOI 10.35231/18186653_2021_2_101

Study of the relationship between personal characteristics and motivational factors in employees of the internal affairs bodies in the first year of service

Vasilii V. Belov, Svetlana S. Pestova

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

The article deals with the relationship between personal characteristics and motivational factors of employees of the internal affairs bodies in the first year of service, contributing to the effective performance of tasks in their official activities. Psychological concepts of personality structure and theoretical description of motivational factors are presented. The correlation of personal characteristics and motivational factors of employees of the internal affairs bodies in the first year of service is revealed. The substantiation of the empirical study is carried out.

Materials and methods. Materials and methods. The empirical study involved 80 people, employees of the internal affairs bodies in the first year of service (52 men, 28 women), aged 22–30 years. Personal and motivational questionnaires were used in the survey: the standardized multifactorial method of personality research (SMIL) by L. N. Sobchik; "Five-factor personal questionnaire-FFI" (R. McCrae, P. Costa, author of the adaptation by M. V. Bodunov, S. D. Biryukov); the method of SOJ (meaning-life orientations by D. A. Leontiev); the method of studying the motives of professional motivation (K. Zamfir in the modification by A. A. Rean); the method of "Motivational profile" by S. Ritchie and P. Martin.

The results of the study. Based on the conducted research, it was found that there is a direct and inverse relationship between motivational factors and personal characteristics of employees of the internal affairs bodies in the first year of service: the motivational factor "The need for high earnings and material incentives" with the scale "Anxiety"; the motivational factor "The need for physical working conditions" with the scales: "Dog-simistichnost", "Impulsivity", "Social introversion»; motivational factor "Need for structuring" with scales: "Overcontrol", "Individualism", "Adaptation potential of the individual"; motivational factor "Need for social contacts" with scales "Overcontrol", "Pessimism", "Adaptation potential of the individual", "Benevolence"; motivational factor "Need for relationships" with scales: "Overcontrol", "Social introversion", "Adaptation potential of the individual", "Benevolence»; motivational factor "Need for recognition" with scales "Overcontrol", "Emotional lability", "Result of life"; motivational factor "Need for striving for achievements" with scales: "Overcontrol", "Social introversion", "Adaptive potential of the individual", "Psychological readiness for service with weapons"; motivational factor "Need for power and influence" with scales: "Overcontrol", "Optimism", "Social introversion", "Adaptive potential the individual»; motivational factor "The need for diversity and change" with scales: "Emotional lability", "Adaptive potential of the individual", "Psychological readiness for service with weapons"; motivational factor "Need for creativity" with scales: "Emotional lability", "Impulsivity"; motivational factor

"Need for self-improvement" with the scale "Optimism"; motivational factor "Need for interesting, useful work" with the scales: "Meaningfulness of life", "Goals in life", "Result of life".

Discussion and conclusions. The conducted research shows that there is a relationship between personal characteristics (motivational-value orientation, emotional-volitional, communicative qualities) and a combination of motivational factors that affect performance, self-development, which are the key point in the mechanism of behavior formation in professional activity.

Key words: personality, personal characteristics, motivational factors, motivation, professional activity of police officers, employees of internal affairs bodies.

For citation: Belov, V. V., Pestova, S. S. (2021) Izuchenie vzaimosvyazi lichnostny`x osobennostej i motivacionny`x faktorov u sotrudnikov organov vnutrennix del na pervom godu sluzhby` [Studying the Relationship of Personal Characteristics and Motivational factors among Employees of internal affairs Bodies in the First Year of Service]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 101–121. DOI 10.35231/18186653_2021_2_101 (In Russian).

Введение

Постоянные изменения в социально-экономических условиях предъявляют высокие требования к обществу в целом, общество в свою очередь придает особую значимость определенному набору личностных качеств и профессиональной компетентности специалистов, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Эффективное выполнение задач, возложенных на правоохранительные органы, возможно лишь в том случае, когда сотрудники органов внутренних дел обладают необходимыми личностными качествами, способствующими к успешному осуществлению своих должностных обязанностей. Актуализация проблемы активности личности в правоохранительной деятельности и положительной мотивации сотрудников полиции в целом определяется сферой общественной жизни, ориентированной на переход доминанты приказа к самостоятельному выполнению поставленных задач с сохранением устойчивого интереса к самой деятельности и достижением высокого уровня профессионального развития.

За период прохождения профессионального обучения личность осваивает знания в области правовой, специальной, огневой, физической и психологической подготовки, приобретает умения анализировать служебные ситуации, организовывать свою повседневную служебную деятельность в соответствии с нормами и требованиями, приобретает

практические навыки готовности к успешному преодолению психологических трудностей, возникающих в процессе служебной деятельности, в интересах повышения эффективности выполнения своих обязанностей в штатных и экстремальных условиях и др. На данном этапе происходит мотивационное обоснование выбора профессии, что приводит к состоянию удовлетворённости, либо к отказу от соответствующей деятельности. Необходимость исследования личностных особенностей и мотивационных факторов у сотрудников ОВД на первом году службы обусловлена, во-первых, важной ролью мотивационного компонента в структуре личности; во-вторых, уточнением своих профессиональных притязаний, принятием или непринятием роли профессионала; в-третьих, приобретением профессионального мастерства в процессе профессионального становления путем самостоятельного осмысления действительности, своих промахов и ошибок.

Цель исследования – выявить взаимосвязь личностных особенностей и мотивационных факторов у сотрудников органов внутренних дел на первом году службы.

Объект – сотрудники органов внутренних дел на первом году службы.

Предмет – личностные особенности и мотивационные факторы.

Для достижения цели исследования сформулированы следующие задачи:

1. Рассмотрение теоретико-методологической основы изучения соотношения личностных особенностей и мотивационных факторов.
2. Выявление личностных особенностей во взаимосвязи с мотивационными факторами, способствующими успешному овладению профессиональной деятельностью.

В качестве гипотезы выступило следующее предположение: существуют взаимосвязи между личностными особенностями и мотивационными факторами у сотрудников органов внутренних дел на первом году службы.

Обзор литературы

Категория «личность» относится к числу базовых и традиционно является предметом изучения. Согласно А.Н. Леонтьеву, личность представляет собой целостное образование и рассматривается в совокупности отношений общественных по своей природе, выделяя её

как единство психологической структуры и социальной индивидуальности человека¹.

Для того чтобы личностные особенности и мотивационные факторы стали предметом изучения, следует обратиться к пониманию структуры личности и мотивационных составляющих. Так, С.Л. Рубинштейн в человеческом облике выделял различные сферы, характеризующие различные его стороны: направленность; знания, умения и навыки; индивидуально-типологические особенности².

К.К. Платоновым личность определена дееспособным членом общества, сознающим роль в нем. И.Д. Мариновская отмечает, что им выделено четыре подструктуры: подструктура направленности (отношения и моральные черты); подструктура форм отражения (индивидуальные особенности отдельных психических процессов); подструктура социального опыта (ЗУН, привычки, приобретенные в личном опыте, путем обучения); подструктура биологически обоснованная (типологические свойства личности, половые и возрастные особенности, патологические изменения), которые в значительной степени зависят от физиологических и морфологических особенностей мозга³.

В. В. Беловым⁴ в своей статье рассматривается трехкомпонентная структура личности, включающая подсистемы саморегуляции, самоуправления и саморазвития, по принципу встроенных систем с переходными границами [2, с. 18].

В понимании Б.Г. Ананьева⁵ структура личности представлена переходом от психических процессов к психическим состояниям, от них к психическим свойствам, дополняя её психическими функциями и мотивацией поведения.

¹ Мельник С.Н. Психология личности: учеб. пособие. Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. С. 14.

² Мариновская И.Д., Тихомиров С.Н, Цветков В.Л. Психология и педагогика в правоохранительной деятельности: учеб. пособие / под ред. И. Д. Мариновской. М.: Щит-М, 2003. С. 62.

³ Там же. С. 64.

⁴ Белов В.В. Системно-эволюционный и культурно исторический подходы к исследованию развития личности. В сборнике трудов конференции: Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика. 2018. С. 16–20.

⁵ Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.

В период профессионального обучения у сотрудников максимально вскрываются индивидуальные резервы личности, обуславливающие его готовность к выполнению профессиональной деятельности. Психологические требования к личности сотрудника органов внутренних дел заключаются в определении психологических качеств, умений и способностей, которые выражаются в способности решать профессиональные задачи в экстремальных условиях и в условиях дефицита времени и информации; способности выдерживать длительное эмоциональное напряжение; готовности к межличностной коммуникации с различными слоями общества, в том числе с преступниками и нарушителями общественного порядка; готовности к высокой психофизиологической выносливости¹. Личностные особенности сотрудника ОВД в рамках нашего исследования основаны на критериях профессиональной пригодности, поэтому представляют собой набор профессиональных качеств, соответствующих деятельности.

Л.Н. Собчик² определяет особенности каждого испытуемого определенной степенью выраженности тех или иных свойств, соответственно заложенному в каждой шкале ведущему, стержневому признаку: «Сверхконтроль», «Пессимистичность», «Эмоциональная лабильность», «Импульсивность», «Мужественность-женственность», «Ригидность», «Тревожность», «Индивидуалистичность», «Оптимистичность», «Интровертированность».

Содержательные особенности профессиональной деятельности органов внутренних дел такие, как правовая регламентация, постоянное противоборство, дефицит времени, большие физические и психические нагрузки, требуют от сотрудника органов внутренних дел соответствующих личностных качеств (особенностей), необходимых для эффективной организации труда это:

– мотивационно-ценностные особенности (развитое правосознание; честность; мужество; принципиальность; добросовестность; исполнительность, дисциплинированность; развитую мотивацию достижения; выраженную мотивацию самоактуализации и др.);

¹ Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: учебник. Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2017. 154 с.

² Собчик Л.Н.СМИЛ. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. СПб.: Речь, 2004. 224 с.

– познавательные качества (соответствующий уровень интеллекта; гибкость мыслительных процессов; творческое мышление; наблюдательность; умение прогнозировать; развитая интуиция; хорошая память; развитое произвольное внимание и др.);

– коммуникативные качества (умение устанавливать психологический контакт; владение коммуникативной техникой поведения; способность найти целесообразную в зависимости от ситуации форму общения; умение согласованно действовать с другими сотрудниками и др.);

– эмоционально-волевые качества (эмоциональная устойчивость; самообладание; упорство в преодолении возникающих трудностей; активность; ответственность; самостоятельность; независимость; уверенность в себе и др.);

– иные личностные особенности (устойчивая и адекватная самооценка; самоуважение и др.)¹.

Так, А.К. Маркова² согласно задачно-личностному подходу, в его основе определения профессиональных задач, связывает их с важностью присутствия личностных качеств субъекта, определяя их как профессионально важные качества личности.

По мнению А. Бандуры, для того, чтобы произвести определённые результаты, необходимо обратиться к самоэффективности, которая по средствам регуляции поведения воспринимается как убеждение в собственной эффективности, собственных способностях организовать, осуществить действия и выступает универсальным мотивационным механизмом для личности [1; 4].

Таким образом, при наличии соответствующего уровня развития психических свойств и качеств личности у сотрудников правоохранительных органов, в зависимости от определённых задач, с учётом разновидности деятельности, они могут способствовать успешным действиям в нестандартных, сложных ситуациях под воздействием ряда мотивационных факторов.

¹ Психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: учеб. Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2017. 154 с.; Цветков В.Л. Федотов А.Ю.; Хрусталева Т.А.; Новиков Ю.В.; Скворцова Е.В. Психологическая подготовка сотрудников полиции: учеб. пособие. М.: ДГСК МВД России, 2016. 64 с.

² Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. С. 22.

Если исходить из определения самой мотивации, то современная психология представляет её в двояком смысле: как обозначающую систему факторов (потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и др.) и как характеристику процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность. Мотивация является осознанным выбором человека того или иного типа поведения при комплексном воздействии внешних (стимулов) и внутренних (мотивов) факторов¹.

Внутренняя побудительная активность раскрывает сущность мотива к действию и является результатом взаимодействия сложной совокупности потребностей, которые постепенно меняются. Для того чтобы потребности нашли свое превращение в мотивы, необходимо найти способ их удовлетворения. Внутренний самомотивирующий фактор субъекта деятельности определяет выбор тактик поведенческих стратегий, целенаправленных действий к эффективному овладению самой деятельности на профессиональном уровне. Желаемое поведение субъекта под воздействием внутренней мотивации требует проявления интереса к профессии, убеждений в правильности принимаемых решений при отсутствии сомнений и нерешительности, стремления к личностному развитию и самосовершенствованию и ориентировано на установление социальных контактов, поддержание товарищеских и профессиональных взаимоотношений.

Внешняя мотивация, наоборот, являясь конструктом для описания поведения, детерминированного факторами, исходящими извне и проявляющимися в виде таких стимулов, как материальное поощрение, оптимальные условия труда, признание, структурирование в работе и др., также несет эффективность и результативность в выполнении деятельности, но недостаток стимулов способен привести к разочарованию и ослаблению мотивации.

Таким образом, совокупность внешней и внутренней мотивации может значительно энергизировать поведение человека, существенно изменять его направление, при четкой ориентации на значимость результата действия, чтобы влиять на картину мира, захватить сознание и внимание субъекта деятельности.

¹ Михалкина Е.В. Мотивация, стимулирование и оплата труда: учеб. / [Е.В. Михалкина, и др.]: Южный федеральный университет; под общ. ред. Е.В. Михалкиной. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2017. 337 с.

При рассмотрении мотивационных факторов необходимо обратиться к самому понятию «фактор» и обоснованию мотивов и стимулов. «Фактор» (от лат. Factor – делающий, производящий) – движущая сила какого-либо процесса, явления¹.

Саму служебную деятельность в ОВД следует отнести к сложному виду деятельности, как правило, отвечающем не одному, а нескольким одновременно действующим и взаимодействующим мотивам, образующим разветвленную систему мотивации действий и поступков человека.

Так в работе В.В. Белова² и В.В. Карпова по результатам эмпирических исследований мотивов деятельности руководителя военной организации выделены: мотив достижения успеха; мотив избегания неудачи; готовность к риску; стремление к превосходству; стремление к свободе и независимости; потребность в деятельности; стремление выстраивать партнерские отношения на равных позициях; склонность к манипулированию [3].

В структуре мотивов Е.В. Михалкина³ с соавторами отмечает: осознание человеком своих потребностей; представление о благах; мысленное построение процесса и их связи между собой и выделяет четыре формы стимулов как обоснование причин поведения: принуждение (замечание, перевод на другую должность, перенос отпуска); финансово-материальное вознаграждение (премии); моральное вознаграждение (получение звания, благодарности); самоутверждение (получение образования, повышение квалификации).

Так, например, в социологии к внешним факторам относят: характер совместной деятельности; стиль и методы руководства; групповые нормы поведения; разнообразие ролевых позиций, в которые включена личность; идентификация личности с коллективом⁴.

¹ Добренков В.И., Кравченко А.И. Методы социологического исследования: учеб. М.: ИНФРА-М, 2004. 768 с.

² Белов В.В., Карпов В.В. Мотивы деятельности руководителя военной организации // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. №2(42). С. 207–217.

³ Михалкина Е.В. Мотивация, стимулирование и оплата труда: учебник / [Е.В. Михалкина, и др.]: Южный федеральный университет; под общ. ред. Е.В. Михалкиной. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2017. 337 с.

⁴ Шуванов В.И. Социальная психология управления: учеб. для студ. вузов, обучающихся по специальности «Маркетинг», «Комерция». М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. С. 55.

В.А. Толочек¹ отмечает две группы детерминант, два разных фактора мотивации, связанных с индивидуальной включенностью субъекта в деятельность (человека как личности и индивидуальности) и его идентификацией с социальными группами (социальными нормами, ролями и др.).

Б.С. Братусь² выделяет личностный уровень одним из трех уровней мотивации и определяет его общим смыслом жизни, отношением к себе и другим людям, пониманием человеческой сущности и своего назначения.

На стадии профессионального обучения, которая приходится на первый год службы, начинается адаптация в виде приспособления личности сотрудника правопорядка к профессии, к сложностям в решении профессиональных задач и ситуаций, к своей профессиональной роли, к ее включению в систему личностных смыслов, потребностей и мотивов, что может потребовать изменений в себе, своей системы ценностей, образа «Я». Здесь возможно угасание интереса к избранной профессии, появление неблагоприятной динамики мотивации, наличие параметров незрелости побуждений (неустойчивость, неосознанность, неупорядоченность и др.), присутствие мотивов только исполнительного труда при отсутствии мотивов творчества³.

При соотношении двух факторов – возможностей и намерений, несоответствии реального и желаемого порождается внутренний дискомфорт. Благодаря пониманию мотивообразующих факторов выбора профессии и внутренней психологической установке на конечный результат, а также наличию у сотрудника ОВД, таких, соответствующих профессии эмоционально-волевых качеств как упорство, активность, ответственность, самостоятельность; уверенность в себе, самоконтроль, формируется направленность на преодоление возникающих трудностей, решение профессиональных задач, профессиональное становление.

Таким образом, профессиональная мотивация сотрудников органов внутренних дел как сложное и многогранное образование, наряду с осознаваемыми и неосознаваемыми мотивами, выполняющими функцию смыслообразования, которая в свою очередь связана с общим контролем направленности профессиональной деятельности, представляет собой

¹ Толочек В.А. Организационная психология и стили профессиональной деятельности государственных служащих: учеб. пособие. М.: Изд-во РАГС, 2003. С. 48–49.

² Там же. С. 27.

³ Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.

комплекс различных действий, стратегий поведения в процессе взаимодействия с профессиональной средой.

Проведя теоретически обоснованный анализ взаимосвязи личностных особенностей и мотивационных факторов, следует отметить, что внутренняя и внешняя мотивация являются одним из ключевых моментов в механизме формирования поведения, в каждой конкретной ситуации с различной интенсивностью воздействует на личность, актуализирует мотивы. Личностные особенности и сила мотивации определяют направление поведения личности и взаимодействия среды с целью эффективной реализации в практической деятельности субъектов.

Материалы и методы

Работа проводилась в Центре профессиональной подготовки ГУ МВД по Свердловской области. В эмпирическом исследовании приняли участие 80 слушателей Центра на первом году службы в ОВД; из них 52 мужчины, 28 женщин. Возраст опрошенных составил 22–30 лет, со средним, средним специальным, техническим и высшим (неюридическим) образованием, гендерные различия не учитывались. Для обработки данных использовался Microsoft Excel. Для математического анализа полученных данных применялся критерий χ^2 Пирсона. С его помощью определялись взаимосвязи личностных особенностей и мотивационных факторов. В соответствии с поставленными задачами в исследовании применялись общенаучные методы логического и системного анализа, также были использованы следующие методики: многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) Л.Н. Собчик; «Пятифакторный личностный опросник-FFI» (Р. Маккрае, П. Коста, автор адаптации М.В. Бодунов, С.Д. Бирюков); методика СЖО (смысло-жизненные ориентации Д.А. Леонтьева); методика изучения мотивов профессиональной мотивации (К. Замфир в модификации А.А. Реан); методика «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин.

Результаты исследования

Взаимосвязь между мотивационными факторами и личностными особенностями испытуемых выявлялась с помощью корреляционного анализа. На основании полученных данных проведен качественный анализ корреляционных связей. Анализ статистических данных позволил нам

охарактеризовать специфику личностных особенностей субъектов, поступивших на службу в ОВД и имеющих различную мотивационную установку на профессиональную деятельность. Так, соотношение личностных особенностей и мотивационных факторов позволило выявить связи, представленные в таблице.

Таблица

Соотношение взаимосвязи мотивационных факторов и шкал личностного опросника СМИЛ (n=80)

Шкалы СМИЛ	Мотивационные факторы											
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
	Потребность в высоком заработке и материальном поощрении	Потребность в физических условиях работы	Потребность в структурировании	Потребность в социальных контактах	Потребность во взаимоотношениях	Потребность в признании	Потребность в стремлении к достижениям	Потребность во власти и влиятельности	Потребность в разнообразии и переменах	Потребность в креативности	Потребность в самосовершенствовании	Потребность в интересной и полезной работе
Сверх-контроль			-0,287**	-0,210*	-0,346**	-0,271**	-0,252*	-0,275**				
Пессимистичность		-0,227*										
Эмоциональная лабильность						-0,241*			-0,251*	-0,243*		
Импульсивность		-0,234*								0,199*		
Мужественность/женственность		-0,209*										
Ригидность												
Тревожность	0,283**											
Индивидуалистичность			0,186*									
Оптимистичность								0,216*			0,246*	
Социальная интервертированность		-0,221*			0,250*		0,238*	0,320**				

Примечание :**p < 0,01 при rxy = 0,257; * p < 0,05 при rxy = 0,183

Таким образом, определены достоверные обратные корреляционные связи шкалы «Сверхконтроль» с мотивационными факторами методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин: «Потребность в структурировании» ($r_{xy} = -0,287$, $p < 0,01$), «Потребность во власти» ($r_{xy} = -0,275$, $p < 0,01$), «Потребность во взаимоотношениях» ($r_{xy} = -0,346$, $p < 0,01$), «Потребность в признании» ($r_{xy} = -0,271$, $p < 0,01$), «Потребность в стремлении к достижениям» ($r_{xy} = -0,252$, $p < 0,05$), «Потребность в социальных контактах» ($r_{xy} = -0,210$, $p < 0,05$). Так, при усилении этих мотивационных составляющих у сотрудников будет наблюдаться активность в принятии решений, ответственность с тенденцией к достижению целей, высокий коммуникативный потенциал, уверенность влиятельного воздействия на граждан, умение строить деловые и дружеские взаимоотношения в коллективе.

Достоверная обратная связь шкалы «Пессимистичность» и мотивационного фактора «Потребность в физических условиях работы» методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин ($r_{xy} = -0,227$, $p < 0,05$); шкалы «Социальная интровертированность» и мотивационного фактора «Потребность в физических условиях работы» методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин ($r_{xy} = -0,221$, $p < 0,05$) указывает на то, что ориентация на физическую подготовленность предоставляет им возможность пребывать в отличном благополучии, отключаться от негативных мыслей, формировать выносливость, снижать эмоциональное напряжение, расширять и устанавливать непосредственные контакты. Также на этот факт указывают обратная корреляция шкалы «Импульсивность» с мотивационным фактором «Потребность в физических условиях работы» методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин ($r_{xy} = -0,234$, $p < 0,05$) и выявленная прямая корреляция шкалы «Внутренней мотивации» со шкалой «Потребность в физических условиях работы» методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин ($r_{xy} = 0,250$, $p < 0,05$).

Выявленные достоверные обратные связи шкалы «Эмоциональная лабильность» и мотивационных факторов методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин: «Потребность в признании» ($r_{xy} = -0,241$, $p < 0,05$), «Потребность в разнообразии и переменах» ($r_{xy} = -0,251$, $p < 0,05$), «Потребность в креативности» ($r_{xy} = -0,243$, $p < 0,05$) говорят о стабильности

эмоционального состояния и настроения, наличии самоконтроля и объективной оценке обыденной ситуации.

Отмечена достоверная корреляция шкалы «Импульсивность» и мотивационного фактора «Потребность в креативности» методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин ($r_{xy} = 0,199$, $p < 0,05$). Дефицит времени заставляет действовать под влиянием внешних сложившихся обстоятельств, активизирует все ресурсы, направленные на поиск решения поставленных задач, позволяет раскрыть творческий потенциал, тем самым повысить уровень мотивации и эффективность деятельности.

Достоверная связь шкалы «Тревожность» и мотивационного фактора «Потребность в высоком заработке и материальном поощрении» методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин ($r_{xy} = 0,283$, $p < 0,01$) говорит о том, что возможное ожидание или отсутствие премирования сотрудников по итогам работы может вызывать у них тревожное состояние, беспокойство.

Достоверность корреляции шкалы «Индивидуалистичность» и мотивационного фактора «Потребность в структурировании» методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин ($r_{xy} = 0,186$, $p < 0,05$) подразумевает связь определённых черт и особенностей, способствующих эффективной организации своей деятельности.

Достоверная связь шкалы «Оптимистичность» и мотивационных факторов методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин: «Потребность в самосовершенствовании» ($r_{xy} = 0,246$, $p < 0,05$), «Потребность во власти» ($r_{xy} = 0,216$, $p < 0,05$) говорит о наличии стремления к развитию своих качеств и умений наряду с властными полномочиями, что позволяют сотрудникам целенаправленно действовать, реализовывать задуманное, противостоять жизненным трудностям.

Наличие достоверной связи шкалы «Социальная интровертированность» с мотивационными факторами методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин: «Потребность во власти» ($r_{xy} = 0,320$, $p < 0,01$), «Потребность во взаимоотношениях» ($r_{xy} = 0,250$, $p < 0,05$), «Потребность в стремлении к достижениям» ($r_{xy} = 0,238$, $p < 0,05$) подразумевает выстраивание отношений с определённым кругом лиц как внутри системы, так и вне её с ориентацией на результат деятельности.

По результатам изучения взаимосвязи шкал Пятифакторного личностного опросника (FFI) с мотивационными факторами методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин также получены прямые и обратные корреляционные связи. Установлена достоверная корреляционная связь индекса «Адаптационный потенциал индивида» с факторами «Потребность в структурировании» ($r_{xy}=0,217, p<0,05$), «Потребность в социальных контактах» ($r_{xy}=0,201, p<0,05$), «Потребность в разнообразии и переменах» ($r_{xy}=0,202, p<0,05$), «Потребность в стремлении к достижениям» ($r_{xy}=0,199, p<0,05$), «Потребность во власти» ($r_{xy}=0,218, p<0,05$), «Потребность во взаимоотношениях» ($r_{xy}=0,187, p<0,05$); индекса «Степень профессиональной деформированности личности» и «Внешней отрицательной мотивации» ($r_{xy}=0,241, p<0,05$). Прямые достоверные связи шкал Пятифакторного личностного опросника (FFI) и мотивационных факторов методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин можно увидеть на рис. 1.

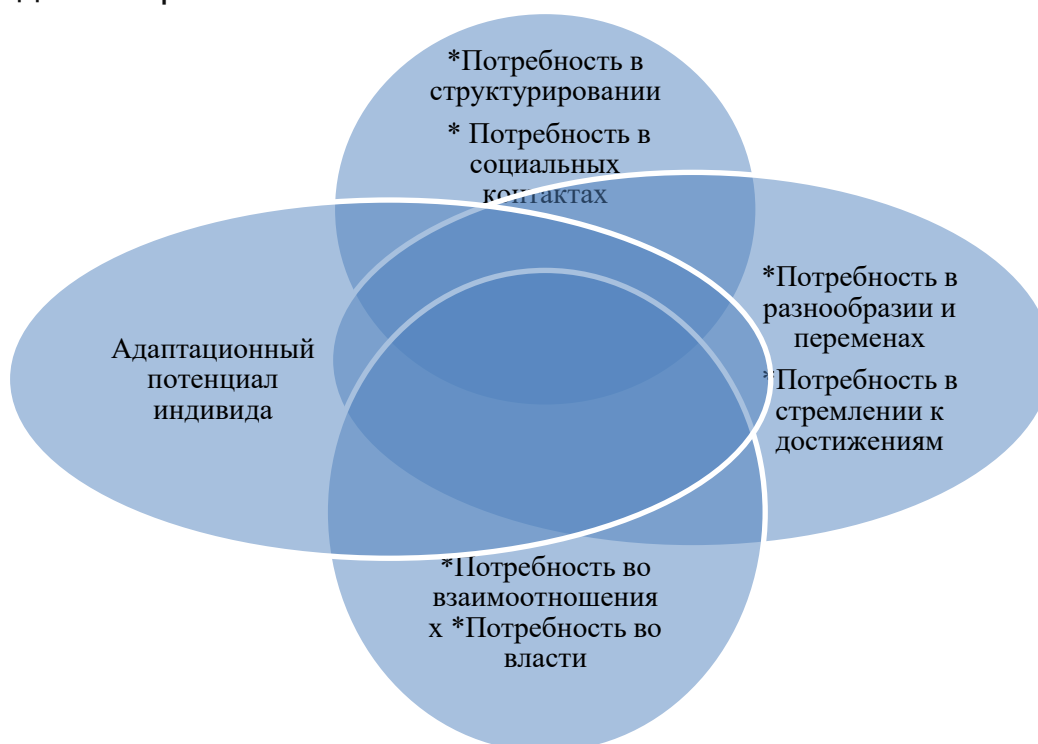


Рис. 1. Прямые достоверные связи шкал Пятифакторного личностного опросника (FFI) и мотивационных факторов методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин

Так, наличие комплекса индивидуально-психологических особенностей, определяющих адекватные требования к изменяющимся ситуациям, эффективное взаимодействие с профессиональной средой в

совокупности с комплексом мотивационных компонентов определяют потенциал личности.

Установлены достоверные обратные связи индекса «Психологическая готовность к несению службы с оружием» и факторов «Потребность в разнообразии и переменах» ($r_{xy} = -0,196, p < 0,05$), «Потребность в стремлении к достижениям» ($r_{xy} = -0,216, p < 0,05$), шкалы «Доброжелательность» и мотивационных факторов «Потребность в социальных контактах» ($r_{xy} = -0,199, p < 0,05$), «Потребность во взаимоотношениях» ($r_{xy} = -0,218, p < 0,05$). Обратные связи шкал Пятифакторного личностного опросника (FFI) и мотивационных факторов методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин можно увидеть на рис. 2.



Рис. 2. Обратные связи шкал Пятифакторного личностного опросника (FFI) и мотивационных факторов методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин

В условиях дефицита времени, информации и постоянных перегрузок характер работы предполагает постоянные перемены и заставляет сотрудников окунуться в бурную деятельность, снижает психологическое состояние и готовность к несению службы с оружием. Также при ориентации сотрудников на установление контактов в сфере правовых отношений будет исключена излишняя эмоциональность.

По результатам определены взаимосвязи шкал методики «Смысл-жизненные ориентации» и мотивационных факторов методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин: прямая достоверная связь шкалы «Осмысленность жизни» и фактора «Потребность в интересной, полезной работе» ($r_{xy} = 0,239, p < 0,05$); шкалы «Цели в жизни» и фактора «Потребность в интересной, полезной работе» ($r_{xy} = 0,247, p < 0,05$);

шкалы «Результат жизни» и факторов «Потребность в признании» ($r_{xy}=0,204, p<0,05$), «Потребность в интересной, полезной работе» ($r_{xy}=0,226, p<0,05$). Данный вид связей изображен на рис. 3.



Рис. 3. Прямые достоверные связи шкал методики (СЖО) и мотивационных факторов методики «Мотивационный профиль» Ш. Ричи и П. Мартин

Так, совокупность мотивационных фактов определяет осмысленность выбора профессиональной деятельности, направленность на перспективу развития, способность к свободному принятию решения, позволяет ответственно подходить к реализации целей и получать удовлетворенность от имеющихся результатов.

Также вышеперечисленное подтверждает наличие прямой достоверной корреляции «Внутренней мотивации» с личностными шкалами методик по изучению личностных особенностей: «Осмысленность жизни» ($r_{xy}=0,210, p<0,05$); «Цели жизни» ($r_{xy}=0,197, p<0,05$); «Локус контроля Жизнь» ($r_{xy}=0,211, p<0,05$); «Тревожность» ($r_{xy}=0,222, p<0,05$), обратная корреляция со шкалой «Сверхконтроль» ($r_{xy}=-0,234, p<0,05$); прямая зависимость «Внутренней положительной мотивации» со шкалами «Результат жизни» ($r_{xy}=0,188, p<0,05$), «Социальная интровертированность» ($r_{xy}=0,252, p<0,05$).

Присутствие прямой достоверной корреляции «Внешней отрицательной мотивации» с личностными шкалами: «Осмысленность жизни» ($r_{xy}=0,283, p<0,01$), «Процесс жизни» ($r_{xy}=0,234, p<0,05$), «Локус контроля Я» ($r_{xy}=0,187, p<0,05$); «Локус контроля Жизнь» ($r_{xy}=0,212, p<0,05$), «Оптимистичность» ($r_{xy}=0,220, p<0,05$) определяет устойчивость личностных характеристик. Наличие обратной связи со шкалой «Мужественность/женственность» ($r_{xy}=-0,190, p<0,05$), «Степень профес-

сиональной деформированности личности» ($r_{xy} = 0,241$, $p < 0,05$) также будет либо усиливать наличие индивидуально-типологических особенностей личности, либо ослаблять их.

Обсуждение и выводы

Таким образом, обобщая результаты исследования, можно сделать вывод о подтверждении гипотезы проведенного исследования и выделить следующее:

1. Определение достоверной связи личностных особенностей сотрудника ОВД, соответствующих деятельности и являющихся профессионально важными качествами с мотивационными факторами: «Потребность в высоком заработке и материальном поощрении», «Потребность в физических условиях работы», «Потребность в структурировании», «Потребность в социальных контактах», «Потребность во взаимоотношениях», «Потребность в признании», «Потребность в стремлении к достижениям», «Потребность во власти и влиятельности», «Потребность в разнообразии и переменах», «Потребность в креативности», «Потребность в самосовершенствовании», «Потребность в интересной и полезной работе», дает четкое представление об их взаимном влиянии и их роли в эффективной организации служебной деятельности.

2. Личностные особенности, определяющиеся шкалами «Сверхконтроль», «Пессимистичность», «Социальная интровертированность», «Импульсивность», «Эмоциональная лабильность», «Мужественность/женственность», «Психологическая готовность к несению службы с оружием», «Доброжелательность», будут изменяться в зависимости от увеличения/снижения степени значимости мотивационных факторов.

3. Личностные особенности, определяющиеся шкалами «Импульсивность», «Тревожность», «Индивидуальность», «Оптимистичность», «Социальная интровертированность», «Адаптационный потенциал индивида», «Осмысленность жизни», «Цели в жизни», «Результат жизни», имеют прямую достоверную зависимость от перечисленных мотивационных факторов и отвечают за работоспособность, саморазвитие и самоэффективность на пути становления профессионализма.

4. Внутренняя мотивация (интерес к профессиональной деятельности, значимость выполняемой работы, свобода действий при выполнении поставленных задач, возможность реализовать себя, развивать свои спо-

способности, умения, навыки) занимает особое место среди факторов, влияющих на результативность в служебной деятельности, и связана с личностными особенностями, определяющимися шкалами: «Осмысленность жизни» «Цели жизни» «Локус контроля Жизнь», «Тревожность» «Сверхконтроль» «Результат жизни», «Социальная интровертированность».

5. «Внешняя отрицательная мотивация», проявляющаяся в стремлении избежать критики со стороны руководства, коллег, возможных наказаний и неприятностей, напрямую связана с личностными шкалами: «Осмысленность жизни», «Процесс жизни», «Локус контроля Я», «Локус контроля Жизнь», «Оптимистичность», и также способствует развитию общего профессионального уровня в плане самоконтроля, дисциплинированности, ответственности и самостоятельности.

6. На основании полученных данных можно предположить, что существуют различия в личностных детерминантах внутренней и внешней мотивации у сотрудников органов внутренних дел на первом году службы. В этой связи перспективным направлением исследования является поиск личностных детерминант различных типов мотивации у сотрудников органов внутренних дел на первом году службы.

Список литературы

1. Белов В.В. Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С. 43–57.
2. Белов В.В. Системно-эволюционный и культурно исторический подходы к исследованию развития личности // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика: сб. тр. конф. – 2018. – С. 16–20.
3. Белов В.В., Карпов В.В. Мотивы деятельности руководителя военной организации // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – №2(42). – С. 207–217.
4. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control. N. Y.: W.H. Freeman & Co, 1997.

References

1. Belov, V. V. (2017) The concept of personality in the acmeology of leadership: sistemno-evolyutsionnyu podkhod [System-evolutionary approach]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. pp. 43–57. (In Russian).
2. Belov, V. V. (2018) Sistemnoe`volyucionny`j i kul`turno istoricheskij podxody` k isledovaniyu razvitiya lichnosti [System-evolutionary and cultural-historical approaches to the study of personality development]. *Aktual`ny`e voprosy` psixologii razvitiya i formirovaniya lichnosti: metodologiya, teoriya i praktika* [Topical issues of psychology of personality

development and formation: methodology, theory and practice]. In the proceedings of the conference. pp. 16–20. (In Russian).

3. Belov, V. V., Karpov V. V. (2009) Motiv` deyatel`nosti rukovodatelya voennoj organizacii [Motives of the activity of the head of the military organization]. *Vestnik Sankt-Petersburgskogo universiteta MVD Rossii – Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. No. 2 (42). pp. 207–217. (In Russian).

4. Bandura A. *Self-efficacy: the exercise of control*. N. Y.: W.H. Freeman & Co, 1997.

Вклад соавторов

Белов В.В.: концепция и дизайн исследования; *Пестова С.С.*: сбор и анализ материала, статистическая обработка данных.

Author contributions

Belov V. V.: concept and design of the study; *Pestova S.S.*: collection and analysis of material, statistical data processing.

Об авторах

Белов Василий Васильевич, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID 0000-0001-7462-9619, e-mail: Vasvasbelov@yandex.ru

Пестова Светлана Сергеевна, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-8526-3675, e-mail: Svetlana__Pestova@mail.ru

About the authors

Vasilii V. Belov, Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7462-9619, e-mail: vasvasbe-lov@yandex.ru

Svetlana S. Pestova, Postgraduate, Pushkin Leningrad state University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-8526-3675, e-mail: Svetlana__Pestova@mail.ru

Поступила в редакцию: 22.04.2021

Received: 22 Apr. 2021

Принята к публикации: 18.05.2021

Accepted: 18 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.923.2

DOI 10.35231/18186653_2021_2_122

Исследование психологической безопасности профессиональной среды и факторов, влияющих на личностно-профессиональное развитие руководителей

А. С. Галченко, Т. Н. Куликова, М. Е. Лебедева, В. Н. Софьина

Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. В статье описываются подходы к изучению понятия психологической безопасности профессиональной среды и ее значение для эффективности профессиональной деятельности руководителей. Приводятся различные аспекты психологической безопасности профессиональной среды. С позиции системного подхода профессиональная среда рассматривается как акмеологическая система, оказывающая влияние на эффективность управленческой деятельности.

Материалы и методы. С целью формирования представлений о ключевых понятиях данной статьи использовался метод теоретического анализа психологической и акмеологической литературы. В качестве эмпирических методов исследования применялись методы наблюдения и интервью руководителей.

Результаты исследования. Личностно-профессиональное развитие руководителей рассмотрено в акмеологической системе «Профессиональная среда». Определены и проанализированы структурные и функциональные компоненты акмеологической системы. Выделены факторы, оказывающие положительное и отрицательное влияние на компоненты профессиональной среды руководителей. Выявлена взаимосвязь психологической безопасности профессиональной среды руководителей и факторов, влияющих на личностно-профессиональное развитие.

Обсуждение и выводы. Обозначена концептуальная специфичность факторов, влияющих на компоненты профессиональной среды в зависимости от сферы профессиональной деятельности руководителей. Выявление и изучение данных факторов может стать основой для формирования и развития полипрофессиональной компетентности руководителей.

Ключевые слова: психологическая безопасность, профессиональная среда, руководители, акмеологическая система, личностно-профессиональное развитие.

Для цитирования: Галченко А.С., Куликова Т.Н., Лебедева М.Е., Софьина В.Н. Исследование психологической безопасности профессиональной среды и факторов, влияющих на личностно-профессиональное развитие руководителей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 122–141. DOI 10.35231/18186653_2021_2_122

Study of the psychological safety of the professional environment and factors affecting the personal and professional development of managers

***Anna S. Galchenko, Tatyana N. Kulikova,
Maria E. Lebedeva, Vera N. Sofina***

*The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article describes approaches to the study of the concept of psychological safety of the professional environment and its significance for the effectiveness of professional activity of managers. Various aspects of the psychological safety of the professional environment are presented. From the standpoint of a systematic approach, the professional environment is considered as an acmeological system that affects the effectiveness of management activities.

Materials and methods. In order to form ideas about the key concepts of this article, the method of theoretical analysis of psychological and acmeological literature was used. Methods of observation and interviews of managers were used as empirical research methods.

Research results. Personal and professional development of managers is considered in the acmeological system "Professional environment". The structural and functional components of the acmeological system have been identified and analyzed. The factors that have a positive and negative impact on the components of the professional environment of managers are highlighted. The relationship between the psychological safety of the professional environment of managers and the factors influencing personal and professional development has been revealed.

Discussion and conclusions. The conceptual specificity of the factors influencing the components of the professional environment, depending on the sphere of professional activity of managers, is indicated. Identification and study of these factors can become the basis for the formation and development of polyprofessional competence of managers.

Key words: psychological safety, professional environment, managers, acmeological system, personal and professional development.

For citation: Galchenko, A.S., Kulikova, T.N., Lebedeva, M.E., Sofina, V.N. (2021) Issledovanie psixologicheskoy bezopasnosti professional`noj sredy` i faktorov, vliyayushhix na lichnostno-professional`noe razvitie rukovoditelej [Study of the psychological safety of the professional environment and factors affecting the personal and professional development of managers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. pp. 122–141. DOI 10.35231/18186653_2021_2_122 (In Russian).

Введение

На современном уровне развития психологии к исследованию таких объемных и многокомпонентных вопросов, как личностно-профессиональное развитие руководителей и психологическая безопасность профессиональной среды, применяется системный подход [7; 11; 17; 26]. Проблему личностного развития и профессионального совершенствования руководителей можно рассматривать с позиции деятельностного подхода, учитывая тем самым специфику профессиональной среды руководителей в каждой сфере деятельности.

Одной из значимых проблем в отечественной и зарубежной психологии является повышение эффективности управленческой деятельности и личностно-профессиональное развитие руководителей. Подходы к решению данной проблемы представлены в акмеологических исследованиях: Ф.Е. Фидлер, К.Х. Белл, М.М. Чемерс, 1984; И.Н. Семенов, 1990; Б.М. Басс, В.Дж. Аволио, 1990; Р.Л. Кричевский, 1991; А.А. Деркач, 1992; В.Г. Асеев, 1993; Х. Ларсен, 1994; В.Г. Зазыкин, 1994; О.С. Анисимов, 1995; Е.А. Климов, 1995; С.Ю. Степанов, 1995; К.П. Хансен, 1996; А.К. Маркова, 1996; Ю.В. Синягин, 1996; А.А. Бодалев, 1998; Е.А. Яблокова, Н.В. Боровикова, 1998; М.С. Коннелли, 2000; Р.Е. Боятзис, Е.К. Стаббс, С.Н. Тейлор, 2002; А. Морита, 2006; А.С. Огнев, 2009; А.С. Баласанян, 2011; В.С. Агапов, 2012; В.Н. Софьина, 2015 и ряда других ученых.

Целью данного исследования является выявление факторов психологической безопасности профессиональной среды руководителей в разных сферах профессиональной деятельности.

Для достижения цели исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Дать характеристику понятию психологической безопасности профессиональной среды руководителей.

2. Выделить структуру и определить основные компоненты акмеологической системы «Профессиональная среда» руководителей.

3. Выявить факторы, способствующие и препятствующие личностно-профессиональному развитию руководителей в акмеологической системе «Профессиональная среда».

4. Определить специфичность факторов психологической безопасности профессиональной среды для руководителей различных сфер профессиональной деятельности.

Обзор литературы

В контексте личностно-профессионального развития профессиональная среда является одним из важнейших аспектов достижения высокого уровня профессионализма руководителей. Соответственно, от качественных свойств профессиональной среды руководителей (позитивных или негативных) будет зависеть результат профессиональной деятельности и, как следствие, развитие самих руководителей.

Так, по мнению О.Ю. Даниловой, профессиональная среда руководителя выступает преобладающим внешним фактором, влияющим на формирование профессиональной Я-концепции личности, как осознанной изменяющейся системы внутренних представлений человека о самом себе в русле конкретной управленческой деятельности [6]. В основе данных представлений лежат индивидуальные личностно-психологические особенности и профессиональные качества каждого руководителя, перерастающие впоследствии в уникальные особенности управленцев и проявляющиеся в разнообразии профессиональных взаимодействий с другими участниками рабочих отношений.

В работах Н.Д. Стрекаловой, В.А. Семенова, Г.И. Роговой описывается процесс формирования профессиональной среды государственных служащих посредством установления деятельностно-коммуникативных и социально-психологических отношений между специалистами на основе официальных (непосредственно профессиональных взаимодействий) и неформальных, базирующихся на личных отношениях сотрудников [32]. Также авторами отмечено, что помимо обеспечения выполнения профессиональных задач профессиональная среда способна воздействовать на эффективность деятельности и профессиональное развитие органов управления, как положительно, так и негативно.

Таким образом, обобщая различные теоретические подходы к исследованию профессиональной среды, можно отметить, что профессиональная среда руководителей представляет собой совокупность профессиональных условий, окружающих руководителей, внешних и внутренних влияющих факторов, а также ресурсов (человеческих, материальных, информационных, духовных и др.), необходимых для осуществления эффективной управленческой деятельности.

Вместе с тем, значительную роль в создании и поддержании условий для личностно-профессионального развития руководителей играет психологическая безопасность профессиональной среды.

Потребность в безопасности человека имеет эволюционно древние истоки и сопровождает его на протяжении всего филогенеза. Развитие навыков обеспечения собственной безопасности являются для человека одними из первостепенных задач на биологическом, психологическом и социальном уровне.

В научной литературе рассматриваются различные подходы к психологии безопасности. Так, анализируя источники, можно проследить формирование данного понятия в рамках психологии труда и инженерной психологии [15] и последующий переход к междисциплинарной области знания, где уже личность выступает в качестве субъекта психологической безопасности [2; 4; 10] так и дальнейшее развитие данной точки зрения в сторону взаимодействия психологии безопасности и социального окружения [5; 9].

Анализ различных научно-теоретических подходов к исследованию психологической безопасности показал, что в настоящий момент данное понятие разработано недостаточно и не имеет общепринятой дефиниции. Однако, ряд аспектов данного понятия нашло отражение в исследованиях Т.С. Кабаченко, 2000; Т.И. Колесниковой, 2001; И.А. Баевой, А.Н. Сухова, 2002; Н.Л. Шлыковой, 2004; Н.А. Лызь, 2005; М.А. Котик, 2006; А.Н. Кимберга, Г.Ю. Фоменко, 2010; В.Г. Маралова, 2011; И.Б. Шуванова, 2012; Т.М. Краснянской, Т.В. Эксакусто, 2013; С.Н. Тесля, 2020; и др.

Так, И.А. Баева понимает под психологической безопасностью совокупность условий, способствующих полному раскрытию внутренней природы человека. В контексте изучения образовательной среды данное понятие раскрывается как «состояние, свободное от проявлений психо-

логического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [1; 3].

По мнению Т.И. Колесниковой, исследовавшей понятие безопасности в психологии личности, психологическая безопасность защищает сознание от различных воздействий, способных изменить психические состояния, психологические характеристики и поведение, и, как следствие, отразиться на жизненном пути человека [14]. Также влияние различных экзо- и эндогенных факторов на динамическое равновесие психологической защищенности и открытости действию при достижении жизненных целей рассматривали Т.М. Краснянская и В.Г. Тылец [16].

Т.В. Эксакусто и Ю.К. Дугановой отмечено, что психологическая безопасность обеспечивает сохранение целостности и баланса в жизнедеятельности субъекта, а также возможности реализовываться и саморазвиваться [34].

Особое место в направлении психологии безопасности занимает безопасность профессиональной среды. Так, Л.Г. Дикая и В.В. Семенюк в своих исследованиях пришли к выводу, что психологическая безопасность оказывает влияние на профессиональную эффективность и работоспособность человека, а также участвует в формировании его личностных психологических качеств [8; 28]. Т.С. Пухарева рассматривает психологическую безопасность личности в качестве детерминанты конструктивного профессионального развития [27].

По мнению Н.Л. Шлыковой, психологическая безопасность представляет собой «сложное структурированное психологическое образование – целостную систему психических процессов, результатом протекания которых является соответствие потребностей, ценностей, возможностей субъекта отраженным характеристикам реальной действительности» [33]. Установлено, что специфика формирования психологической безопасности является детерминантой уровня развития производственной среды.

В нашем понимании под психологической безопасностью профессиональной среды руководителей подразумевается совокупность оптимальных условий для формирования, осуществления и развития эффективной управленческой деятельности. В качестве данных условий

может выступать сочетание внутренних и внешних факторов, которые прямо или косвенно оказывают влияние на профессиональную деятельность.

В зависимости от сферы профессиональной деятельности можно рассматривать особенности психологической безопасности, например, в сфере экономики и промышленности, безопасность в сфере образования и здравоохранения, безопасность военной и политической деятельности, безопасность в сфере культуры и спорта, и т.д. В рамках данного исследования наибольший интерес представляет психологическая безопасность управленческой деятельности, как кроссфункциональное понятие, объединяющее руководителей из разных профессиональных сфер деятельности.

Методы и материалы

В качестве основного метода исследования использовался метод теоретического анализа психологической и акмеологической литературы, на основе изучения которых сформировано представление о таких ключевых понятиях, как профессиональная среда и психологическая безопасность.

Изучение влияния субъективных и объективных факторов акмеологической системы «Профессиональная среда» на личностно-профессиональное развитие руководителей проводилось при помощи методов наблюдения и интервьюирования руководителей различных сфер профессиональной деятельности.

Выборку исследования составили 380 руководителей различных сфер профессиональной деятельности, в возрасте от 30 до 60 лет, среди которых было 219 мужчин и 161 женщина. Выборка была разделена на 3 группы по сферам профессиональной деятельности. Первую группу составили руководители, работающие в сфере здравоохранения (в том числе фармацевтических компаний) – 121 человек (из них 84 женщины и 37 мужчин); во вторую группу вошли руководители исполнительных органов государственной власти – 139 человек (из них 51 женщина и 88 мужчин); третью группу составили руководители подразделений органов внутренних дел – 120 человек (из них 26 женщин и 94 мужчины). Средний стаж управленческой деятельности руководителей составил 11 лет.

Результаты исследования

На первом этапе исследования, используя акмеологический подход, мы проанализировали профессиональную среду руководителей как акмеологическую систему. В соответствии с научной концепцией Н.В. Кузьминой [17], в структуре акмеологической системы «Профессиональная среда» руководителей можно выделить ядро и взаимосвязанные между собой компоненты (рис. 1).

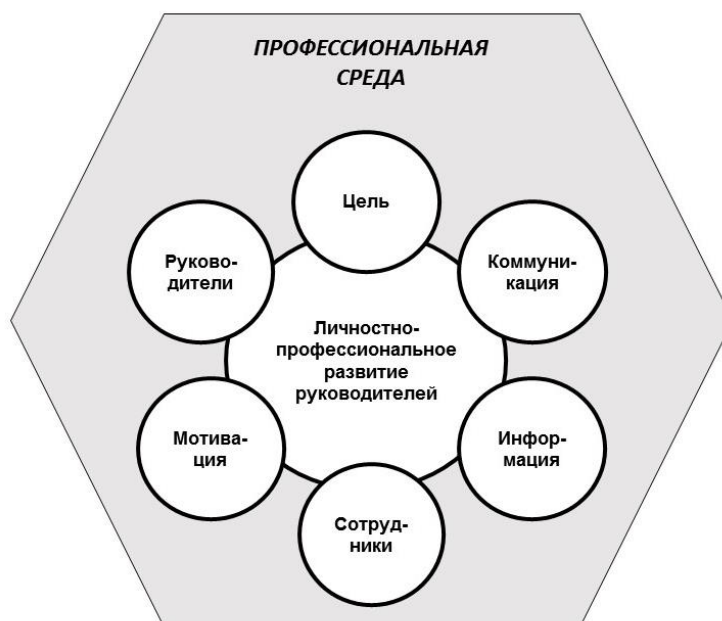


Рис. 1. Структура акмеологической системы «Профессиональная среда» руководителей

Как видно на рисунке, в качестве центрального ядра акмеологической системы «Профессиональная среда» руководителей выступает личностно-профессиональное развитие руководителей. Каждый из структурных компонентов системы оказывает влияние на ядро акмеологической системы.

Так, в качестве ключевого компонента акмеологической системы и основы осуществления управленческой деятельности лежит постановка цели руководителей и способов ее достижения. На пути личностно-профессионального развития руководители учатся целеполаганию по SMART, что означает, что их цели должны быть конкретными, измеримыми, достижимыми, значимыми и иметь ограничение во времени.

Вторым компонентом личностно-профессионального развития руководителей являются разнообразные средства коммуникации, обеспечивающие эффективное взаимодействие руководителей между собой, с подчиненными и вышестоящим руководством. Сюда включается знание

видов и условий эффективной коммуникации, выбора роли для достижения цели коммуникации, овладение методиками проведения эффективного совещания и противостояния чужому влиянию, применение техник убеждения и ведения переговоров, система группового принятия решений и т.д.

Значительную роль в личностно-профессиональном развитии руководителей играет компонент владения информационными ресурсами для выполнения управленческой деятельности (включая использование различных интернет-технологий, системы управления знаниями, электронный документооборот и др.), а также умение работать с информацией, начиная с поиска и обработки первичной информации, ее качественного и структурного анализа, до систематизации, обобщения и переработки под свои управленческие потребности с возможностью дальнейшей передачи, тиражирования и т.п.

Сотрудники (и подчиненные) являются одним из основных ресурсов по достижению целей организации. Для осуществления успешной управленческой деятельности руководителю необходимо грамотно планировать постановку целей и задач перед подчиненными, уметь делегировать полномочия, обладать навыками оперативного управления и командообразования, использовать техники группового принятия решений.

Отдельным компонентом личностно-профессионального развития руководителей выступает собственная мотивация и профессиональная мотивация персонала. Эффективный управленец использует разнообразные методы мотивации на основе внутренних потребностей сотрудников, способен побуждать не только к решению профессиональных задач, но и формированию стремления к обучению, внутреннему развитию и самосовершенствованию подчиненных и сотрудников.

Заключительным компонентом в структуре профессиональной среды являются сами руководители. С точки зрения влияния на личностно-профессиональное развитие здесь рассматривается непосредственное повышение личной эффективности руководителей через целеполагание и расстановку приоритетов, использование инструментов планирования и управления временем, построение и реализацию индивидуальной траектории развития на основе модели компетенций, развитие осознанности и эмоционального интеллекта, и другие акмеологические техники повышения собственной продуктивности и укрепления профессионализма деятельности. Кроме того, в этот же компонент входит и вышестоящее

руководство, оказывающее влияние на руководителей и личностно-профессиональное развитие.

На следующем этапе исследования были выделены факторы психологической безопасности, оказывающие влияние на компоненты профессиональной среды руководителей (рис. 2).

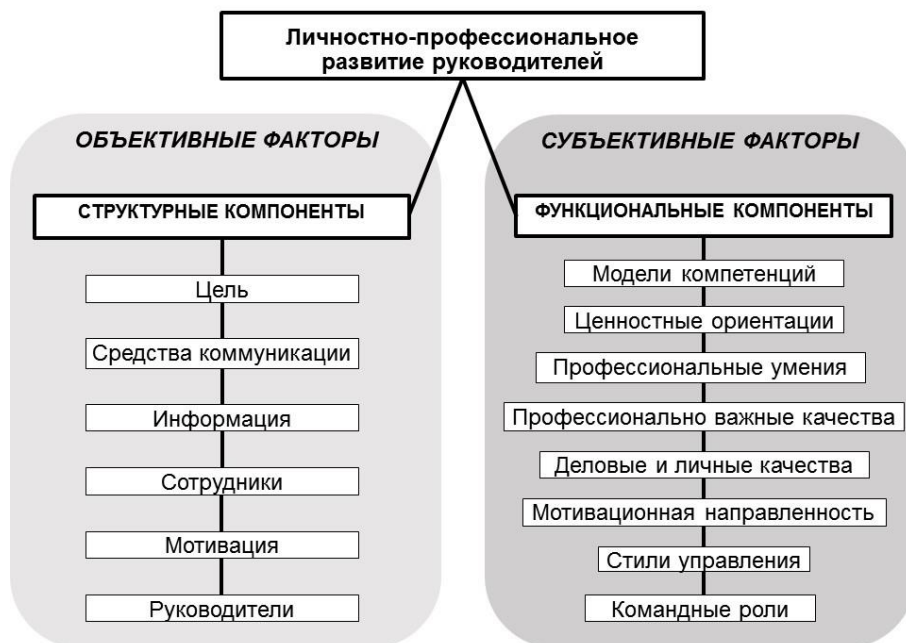


Рис. 2. Взаимосвязь компонентов акмеологической системы «Профессиональная среда» и факторов психологической безопасности руководителей

Как видно на рисунке, факторы, влияющие на личностно-профессиональное развитие руководителей, могут носить объективный и субъективный характер.

Так, структурные компоненты профессиональной среды руководителей, такие, как цель, коммуникация, информация, сотрудники, мотивация и сами руководители – являются объективными факторами, влияющими на личностно-профессиональное развитие руководителей и не зависят от сознания, воли и желания конкретного руководителя.

Тогда как в качестве субъективных факторов, регулируемых осознанным и продуманным поведением человека, являются функциональные компоненты личностно-профессионального развития руководителей. К ним можно отнести:

- модели управленческих компетенций руководителей [19; 21; 25; 29; 30];
- профессионально важные качества руководителей [23; 24; 29];
- профессиональные умения руководителей [13];

- деловые и личностные качества руководителей [13; 30];
- мотивация профессиональной деятельности руководителей [12];
- ценностные ориентации руководителей [18];
- стили управления и командные роли, которые выбирают руководители [20; 22] и другие.

Данные функциональные компоненты являются индивидуальными и системными характеристиками личности руководителей, и вместе с тем, обладают способностью к динамичному росту и развитию [31]. В совокупности со структурными компонентами личностно-профессионального развития они обеспечивают психологическую безопасность профессиональной среды руководителей.

Дальнейшее исследование и анализ результатов интервью руководителей различных сфер профессиональной деятельности позволил выявить объективные факторы, способствующие и препятствующие личностно-профессиональному развитию руководителей, влияющие на психологическую безопасность профессиональной среды руководителей (см. табл.).

Таблица

Объективные факторы психологической безопасности, влияющие на компоненты акмеологической системы «Профессиональная среда» (ПС) руководителей

Структурные компоненты ПС	Положительные факторы	Отрицательные факторы
Цель	Расстановка приоритетов и целей; эффективное целеполагание в личной и профессиональной сфере; построение целей в соответствии с технологией smart; выявление факторов, условий, барьеров, влияющие на достижение целей и их разрешение; применение инструментов планирования и управления временем и т.д.	Противоречивость требований к результатам работы; подмена ценностей при целеполагании; не проработанность целей и путей их достижения и т.д.
Коммуникация	Освоение коммуникативных технологий управления персоналом; командообразование; формирование навыков эффективной устной и письменной коммуникации; использование техник проведения результативных совещаний и переговоров, осуществления деловой переписки; неформальное общение; личные симпатии и т.д.	Агрессия со стороны руководства, коллег, клиентов; конфликты в коллективе; не отлаженный механизм межведомственного взаимодействия и т.д.

Информация	Знание законодательной и нормативной базы, экспертиза в сфере деятельности; повышение эффективности работы с информацией через снижение формализованности, бюрократии; знание стратегии компании и т.д.	Лавинообразный поток новой информации, недостаток времени для ее обработки; излишние бюрократические итерации; недостаток информированности сотрудников в собственной сфере деятельности и т.д.
Сотрудники	Применение инструментов оперативного управления подчиненными; проявление уважения сотрудников; эффективное делегирование задач и полномочий; контроль и оценка эффективности исполнения; создание корпоративной культуры; создание организационной культуры; повышение лояльности и приверженности сотрудников; коучинг сотрудников; создание комфортного психологического климата в коллективе; кросс-функциональное взаимодействие между отделами и т.д.	Чрезмерная рабочая нагрузка и высокий темп работы; невыполнимые сроки работы; усиление надзора и контроля за действиями сотрудников; наказание инициативы; повышение напряженности между сотрудниками; взаимодействие поколений; текучесть кадров; снижение квалификации специалистов; нарушение выполнения прямых обязанностей; несогласованность действий внутри организации; безответственное отношение к результатам и качеству труда и т.д.
Мотивация	Системный подход к развитию сотрудников; применение инструментов обратной связи; поощрение и поддержка развития сотрудников; создание условий, вдохновляющих на работу и т.д.	Незнание и/или неприменение техник стимулирования сотрудников; отсутствие системы мотивации персонала; безразличное, неуважительное отношение к подчиненным; недоверие к сотрудникам и т.д.
Личная эффективность	Систематическая оценка профессиональных компетенций, знаний, навыков и личностных качеств; построение траектории собственного развития на основе модели компетенций; соблюдение правил и образа жизни успешного руководителя; знание и применение правил этикета и делового протокола; развитие стратегического видения и системного мышления; эффективное проектное управление и т.д.	Стресс; профессиональное выгорание; профессиональная деформация; превышение полномочий и т.д.

В результате анализа интервью руководителей выявлено, что структурные компоненты акмеологической системы «Профессиональная среда», являясь объективными факторами личностно-профессионального развития, становятся общими для руководителей различных сфер профессиональной деятельности.

Тогда как функциональные компоненты акмеологической системы «Профессиональная среда», являясь субъективными факторами личностно-профессионального развития, отражают специфику сферы профессиональной деятельности руководителей.

Кроме того, на данном этапе исследования выявлены факторы, имеющие определяющее значение для психологической безопасности профессиональной среды, обеспечивающие личностно-профессиональное развитие руководителей в различных сферах профессиональной деятельности.

Для руководителей в сфере здравоохранения (в том числе фармацевтических компаний) наибольшее значение имеют компоненты «Цель» и «Коммуникация», что указывает на необходимость в экспертизе в области научных знаний, выстраивания кросскомандного и кроссфункционального взаимодействия при помощи эффективной коммуникации для достижения поставленных целей.

Для руководителей исполнительных органов государственной власти наибольшее значение имеют компоненты «Цель» и «Сотрудники», что связано с жесткой иерархичностью структуры подчинения и исполнения, а также необходимостью эффективного целеполагания и четкого распределения и делегирования задач для реализации поставленных целей.

Для руководителей органов внутренних дел наибольшее значение имеют компоненты «Информация» и «Мотивация», что обосновано зачастую экстремальными, опасными и напряженными условиями профессиональной деятельности, для успешного преодоления которых необходимы знания правовых, тактических, специальных защитных, психологических и педагогических мер, позволяющих обеспечить сохранение жизни, физического и психического здоровья в опасных ситуациях деятельности, а также мотивационная и морально-психологическая готовность действовать в ситуации опасности, формирование индивидуальной профессиональной концепции, раскрывающей личностный смысл служебной деятельности.

Обсуждение и выводы

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Психологическая безопасность профессиональной среды руководителей является объектом личностно-профессионального развития и формируется под воздействием различных факторов.
2. Структурные компоненты профессиональной среды являются объективными факторами личностно-профессионального развития и становятся общими для руководителей различных сфер профессиональной деятельности.

3. Функциональные компоненты профессиональной среды являются субъективными факторами личностно-профессионального развития, имеют специфичность в зависимости от сферы профессиональной деятельности руководителей.

4. В зависимости от специфики профессиональной деятельности руководителей определяющее значение для психологической безопасности имеют разные компоненты личностно-профессионального развития. Для руководителей в сфере здравоохранения (в том числе фармацевтических компаний) наибольшее значение имеют компоненты «Цель» и «Коммуникация», для руководителей исполнительных органов государственной власти – «Цель» и «Сотрудники», для руководителей органов внутренних дел – «Информация» и «Мотивация».

5. Своевременное выявление и контроль факторов безопасности профессиональной среды могут стать основой для формирования и развития полипрофессиональной компетентности руководителей, стремящихся к личностно-профессиональному развитию и повышению эффективности управленческой деятельности.

Список литературы

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: моногр. – СПб.: Союз, 2002. – 271 с.
2. Баева И.А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики // Национальный психологический журнал. – 2006. – № 1(1). – С. 66–68.
3. Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / Под ред. И.А. Баевой. – М.: Нестор-история, 2011. – 272 с.
4. Ваганов П.А. Человек – Риск – Безопасность. – СПб.: СПбГУ, 2002. – 160 с.
5. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: РАГС, 1998. – 125 с.
6. Данилова О.Ю. Профессиональная Я-концепция личности руководителя (методика изучения) // Теория и практика общественного развития, 2013. – № 3. – С. 75–79.
7. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: Луч, 1993. – 32 с.
8. Дикая Л.Г. Личностный потенциал и эмоциональное выгорание педагога // Человек. Сообщество. Управление. – 2012. – № 3. – С. 75–88.
9. Дмитриевский В.А. Психологическая безопасность в учебных заведениях. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 202 с.
10. Донцов А.И. Психология безопасности: учеб. пособие / А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова, Е.Б. Перельгина. – М.: Юрайт, 2015. – 276 с.
11. Зазыкин В.Г. Деятельность специалистов в особых условиях: Психолого-акмеологические основы. – М.: РАГС, 1994. – 267 с.

12. Катушонок И.Ю., Куликова Т.Н., Софьина В.Н. Исследование мотивационной направленности студентов и руководителей в области управления персоналом // Современное образование: содержание, технологии, качество: матер. междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 21 апр. 2021. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2021. – С. 540–542.

13. Катушонок И.Ю., Куликова Т.Н., Софьина В.Н. Исследование развития деловых и личностных качеств студентов и руководителей в области управления персоналом // Современное образование: содержание, технологии, качество: матер. междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 21 апр. 2021. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2021. – С. 538–539.

14. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. – М.: Владос-Пресс, 2001. – 176 с.

15. Котик М.И. Психология и безопасность: моногр. – СПб: Питер, 2006. – 285 с.

16. Краснянская Т.М., Тылец В.Г. Понятийные ориентиры развития психологической безопасности личности в предметном поле современных исследований // GESJ: Education Science and Psychology. – 2013. – № 1(23). – С. 59–64.

17. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: моногр. – СПб: Евразийский открытый институт, 2008. – 376 с.

18. Куликова Т.Н. Исследование ценностей руководителей высшего звена // Научное мнение. – 2020. – № 9. – С. 60–68.

19. Куликова Т.Н., Макарова М.Е., Софьина В.Н. Психологический подход к анализу полипрофессиональной компетентности руководителей // Современное образование: содержание, технологии, качество: матер. междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 21 апр. 2021. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2021. – С. 502–504.

20. Куликова Т.Н., Софьина В.Н. Психологический подход к анализу стилей управления руководителей высшего звена // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 321–332.

21. Куликова Т.Н., Софьина В.Н., Макарова М.Е. Психологическая оценка развития управленческой компетентности руководителей высшего звена // Современное образование: содержание, технологии, качество: матер. междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 29 сент. 2020. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2020. – С. 557–559.

22. Куликова Т.Н., Софьина В.Н., Макарова М.Е., Галченко А.С., Беляева А.А. Психологический подход к анализу командных ролей руководителей высшего звена // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 333–346.

23. Макарова М.Е., Куликова Т.Н. Акмеологический подход к анализу профессионально важных качеств руководителей // Современное образование: содержание, технологии, качество: матер. междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 29 сент. 2020. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2020. – С. 560–561.

24. Макарова М.Е., Куликова Т.Н., Галченко А.С., Софьина В.Н. Исследование развития профессионально важных качеств у руководителей различных направлений // Научное мнение. – 2020. – № 10. – С. 27–34.

25. Макарова М.Е., Куликова Т.Н., Софьина В.Н. Психологический подход к разработке модели профессиональных компетенций руководителей органов внутренних дел // Современное образование: содержание, технологии, качество: матер. междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 21 апр. 2021. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2021. – С. 515–517.

26. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.

27. Пухарева Т.С. Психологическая безопасность и ее роль в профессиональном развитии личности // Психолог. – 2016. – № 2. – С. 9–19.

28. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учеб. пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 96 с.

29. Софьина В.Н., Куликова Т.Н., Макарова М.Е. Психологический подход к исследованию соотношения компетенций и профессионально-важных качеств руководителей // Современное образование: содержание, технологии, качество: матер. междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 21 апр. 2021. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2021. – С. 482–484.

30. Софьина В.Н., Макарова М.Е., Куликова Т.Н. Соотношение личностно-профессиональных свойств руководителей и управленческих компетенций // Современное образование: содержание, технологии, качество: матер. междунар. науч.-метод. конф., Санкт-Петербург, 21 апр. 2021. – СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2021. – С. 479–481.

31. Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности студентов в системе учебно-научно-профессиональной интеграции: моногр. – СПб.: Сев.-Зап. ин-т упр. РАНХиГС. – 2015. – 180 с.

32. Стрекалова Н.Д., Семенов В.А., Рогова Г.И. Профессиональная среда как фактор профессионального развития государственных служащих налоговой службы // Управленческое консультирование. – 2014. – № 2. – С. 15–26.

33. Шлыкова Н.Л. Психологическая безопасность субъекта профессиональной деятельности: дис. ... докт. психол. наук. – М., 2004. – 332 с.

34. Эксакусто Т.В., Дуганова Ю.К. Развитие личностного потенциала субъектов психологической безопасности // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 54.

References

1. Baeva, I.A. (2002) Psihologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii [Psychological safety in education]. Saint Petersburg: Soyuz. 271 p. (In Russian).

2. Baeva, I.A. (2006) Psikhologiya bezopasnosti kak napravlenie psikhologicheskoi nauki i praktiki [Safety psychology as a direction of psychological science and practice]. Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal – National Psychological Journal. Vol. 1(1). P. 66-68. (In Russian).

3. Baeva, I.A., Volkova, E.N., Laktionova, E.B. (2011) Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy: razvitie lichnosti [Psychological safety of the educational environment: personality development]. Moscow: Nestor-istoriya. 272 p. (In Russian).

4. Vaganov, P.A. (2002) Chelovek – Risk – Bezopasnost' [Human - Risk – Safety]. Saint Petersburg: SPbGU. 160 p. (In Russian).

5. Grachev, G.V. (1998) Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' lichnosti: sostoyanie i vozmozhnosti psihologicheskoy zashchity [Information and psychological security of a person: state and possibilities of psychological protection]. Moscow: RAGS. 125 p. (In Russian).

6. Danilova, O.YU. (2013) Professional'naya YA-koncepciya lichnosti rukovoditelya (metodika izucheniya) [Professional self-concept of the leader's personality (study method)]. Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and practice of social development. Vol. 3. P. 75-79. (In Russian).

7. Derkach, A.A., Kuz'mina, N.V. (1993) Akmeologiya: puti dostizheniya vershin professionalizma [Acmeology: ways to achieve the heights of professionalism]. Moscow: Luch. 32 p. (In Russian).

8. Dikaya, L.G. (2012) Lichnostnyj potencial i emocional'noe vygoranie pedagoga [Personal potential and emotional burnout of the teacher]. Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie – Man. Community. Control. Vol. 3. P. 75-88.
9. Dmitrievskij, V.A. (2002) Psihologicheskaya bezopasnost' v uchebnyh zavedeniyah [Psychological safety in educational institutions]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii – Pedagogical Society of Russia. 202 p. (In Russian).
10. Doncov, A.I. (2015) Psihologiya bezopasnosti [Safety psychology]. Moscow: Yurajt. 276 p. (In Russian).
11. Zazykin, V.G. (1994) Deyatel'nost' specialistov v osobyh usloviyah: Psihologo-akmeologicheskie osnovy [Activities of specialists in special conditions: Psychological and acmeological foundations]. Moscow: RAGS. 267 p. (In Russian).
12. Katushonok, I.YU., Kulikova, T.N., Sof'ina, V.N. (2021) Issledovanie motivacionnoj napravlenosti studentov i rukovoditelej v oblasti upravleniya personalom [Study of the motivational orientation of students and managers in the field of personnel management]. Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo – Modern education: content, technology, quality: mater. international scientific method. Sankt-Peterburg: SPbGETU «LETI». P. 540-542. (In Russian).
13. Katushonok, I.YU., Kulikova, T.N., Sof'ina, V.N. (2021) Issledovanie razvitiya delovyh i lichnostnyh kachestv studentov i rukovoditelej v oblasti upravleniya personalom [Study of the development of business and personal qualities of students and managers in the field of personnel management]. Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo – Modern education: content, technology, quality: mater. international scientific method. Sankt-Peterburg: SPbGETU «LETI». P. 538-539. (In Russian).
14. Kolesnikova, T.I. (2001) Psihologicheskij mir lichnosti i ego bezopasnost' [The psychological world of the individual and its safety]. Moscow: Vldos-Press. 176 p. (In Russian).
15. Kotik, M.I. (2006) Psihologiya i bezopasnost' [Psychology and safety]. Saint Petersburg: Piter. 285 p. (In Russian).
16. Krasnyanskaya, T.M., Tylets, V.G. (2013) Ponyatiinye orientiry razvitiya psikhologicheskoi bezopasnosti lichnosti v predmetnom pole sovremennykh issledovaniy [Conceptual guidelines for the development of the psychological safety of a person in the subject field of modern research]. GESJ: EducationScienceandPsychology. Vol. 1(23). P. 59-64.
17. Kuz'mina, N.V. (2008) Akmeologiya kachestva professional'noj deyatel'nosti specialista [Acmeology of the quality of professional activity of a specialist]. Sankt-Peterburg: Evrazijskij otkrytyj institut – Eurasian Open Institute. 376 p. (In Russian).
18. Kulikova, T.N. (2020) Issledovanie cennostej rukovoditelej vysshego zvena [Research of the values of top managers]. Nauchnoe mnenie – Scientific opinion. Vol. 9. P. 60-68. (In Russian).
19. Kulikova, T.N., Makarova, M.E., Sof'ina, V.N. (2021) Psihologicheskij podhod k analizu poliprofessional'noj kompetentnosti rukovoditelej [Psychological approach to the analysis of polyprofessional competence of managers]. Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo – Modern education: content, technology, quality. Sankt-Peterburg: SPbGETU «LETI». P. 502-504. (In Russian).
20. Kulikova, T.N., Sof'ina, V.N. (2020) Psihologicheskij podhod k analizu stilej upravleniya rukovoditelej vysshego zvena [Psychological approach to the analysis of management styles of senior managers]. Vestnik LGU im. A.S. Pushkina – Bulletin of Leningrad State University. Vol. 2. P. 321-332. (In Russian).

21. Kulikova, T.N., Sof'ina, V.N., Makarova, M.E. (2020) Psihologicheskaya ocenka razvitiya upravlencheskoj kompetentnosti rukovoditelej vysshego zvena [Psychological assessment of the development of managerial competence of senior managers]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo – Modern education: content, technology, quality*. Sankt-Peterburg: SPbGETU «LETI». P. 557–559. (In Russian).
22. Kulikova, T.N., Sof'ina, V.N., Makarova, M.E., Galchenko, A.S., Belyaeva, A.A. (2020) Psihologicheskij podhod k analizu komandnyh rolej rukovoditelej vysshego zvena [Psychological approach to the analysis of the command roles of senior managers]. – *Bulletin of Leningrad State University*. Vol. 2. P. 333-346. (In Russian).
23. Makarova, M.E., Kulikova, T.N. (2020) Akmeologicheskij podhod k analizu professional'no vazhnyh kachestv rukovoditelej [Acmeological approach to the analysis of professionally important qualities of managers]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo – Modern education: content, technology, quality*. Sankt-Peterburg: SPbGETU «LETI». P. 560-561. (In Russian).
24. Makarova, M.E., Kulikova, T.N., Galchenko, A.S., Sof'ina, V.N. (2020) Issledovanie razvitiya professional'no vazhnyh kachestv u rukovoditelej razlichnyh napravlenij [Research of the development of professionally important qualities in leaders of various directions]. *Nauchnoe mnenie – Scientific opinion*. Vol. 10. P. 27-34. (In Russian).
25. Makarova, M.E., Kulikova, T.N., Sof'ina, V.N. (2021) Psihologicheskij podhod k razrabotke modeli professional'nyh kompetencij rukovoditelej organov vnutrennih del [Psychological approach to the development of a model of professional competence of heads of internal affairs bodies]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo – Modern education: content, technology, quality*. Sankt-Peterburg: SPbGETU «LETI». P. 515-517. (In Russian).
26. Markova, A.K. (1996) Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. Moscow: 308 p. (In Russian).
27. Puhareva, T.S. (2016) Psihologicheskaya bezopasnost' i ee rol' v professional'nom razvitii lichnosti [Psychological safety and its role in the professional development of the individual]. *Psychologist*. Vol. 2. P. 9-19. (In Russian).
28. Semenyuk, L.M. (1998) Psihologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya podrostkov i usloviya ego korrёkcii [Psychological features of aggressive behavior in adolescents and the conditions for its correction]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute: Flint. 96 p. (In Russian).
29. Sof'ina, V.N., Kulikova, T.N., Makarova, M.E. (2021) Psihologicheskij podhod k issledovaniyu sootnosheniya kompetencij i professional'no-vazhnyh kachestv rukovoditelej [Psychological approach to the study of the ratio of competencies and professionally important qualities of managers]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo – Modern education: content, technology, quality*. Sankt-Peterburg: SPbGETU «LETI». P. 482-484. (In Russian).
30. Sof'ina, V.N., Makarova, M.E., Kulikova, T.N. (2021) Sootnoshenie lichnostno-professional'nyh svojstv rukovoditelej i upravlencheskih kompetencij [he ratio of the personal and professional properties of managers and managerial competencies]. *Sovremennoe obrazovanie: sodержanie, tekhnologii, kachestvo – Modern education: content, technology, quality*. Sankt-Peterburg: SPbGETU «LETI». P. 479–481. (In Russian).
31. Sof'ina, V.N. (2015) Akmeologicheskaya koncepciya razvitiya professional'noj kompetentnosti studentov v sisteme uchebno-nauchno-professional'noj integracii [Acmeological concept of development of students' professional competence in the system of educational, scientific and professional integration]. Sankt-Peterburg: RANHiGS. 180 p. (In Russian).

32. Strekalova, N.D., Semenov, V.A., Rogova, G.I. (2014) Professional'naya sreda kak faktor professional'nogo razvitiya gosudarstvennykh sluzhashchih nalogovoj sluzhby [Professional environment as a factor of professional development of civil servants of the tax service]. Upravlencheskoe konsul'tirovanie – Management consulting. Vol. 2. P. 15-26. (In Russian).

33. Shlykova, N.L. (2004) Psikhologicheskaya bezopasnost' sub'ekta professional'noi deyatel'nosti [Psychological safety of the subject of professional activity]. Moscow: 332 p. (In Russian).

34. Eksakusto, T.V., Duganova, Yu.K. (2013) Razvitie lichnostnogo potentsiala sub'ektov psihologicheskoy bezopasnosti [Development of personal potential of subjects of psychological safety]. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education. Vol. 6. P. 54. (In Russian).

Вклад соавторов

Софьина В.Н.: формирование замысла исследования, определение его теоретико-методологических основ и стратегии, обобщение результатов; *Куликова Т.Н.:* сбор и обработка материалов исследования в части руководителей исполнительных органов государственной власти, осуществление контент-анализа и интерпретация его результатов; *Макарова М.Е.:* сбор и обработка материалов исследования в части руководителей органов внутренних дел, осуществление контент-анализа и интерпретация его результатов; *Галченко А.С.:* сбор и обработка материалов исследования в части руководителей в сфере здравоохранения (в том числе фармацевтических компаний), осуществление контент-анализа и интерпретация его результатов.

Author contributions

Sofina V.N.: formation of the research concept, determination of its theoretical and methodological foundations and strategies, generalization of the results; *Kulikova T.N.:* collection and processing of research materials in terms of heads of executive bodies of state power, implementation of content analysis and interpretation of its results; *Makarova M.E.:* collection and processing of research materials in terms of heads of internal affairs bodies, implementation of content analysis and interpretation of its results; *Galchenko A.S.:* collection and processing of research materials in terms of managers in the healthcare sector (including pharmaceutical companies), implementation of content analysis and interpretation of its results.

Об авторах

Галченко Анна Сергеевна, аспирант, Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2268-674X, e-mail: Anne-g@yandex.ru

Куликова Татьяна Николаевна, аспирант, Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7072-3245, e-mail: ge_ta_@mail.ru

Лебедева Мария Евгеньевна, аспирант, Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5058-2537, e-mail: makarova030@mail.ru

Софьина Вера Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-6697-9704, e-mail: paralel777@mail.ru

About the authors

Anna S. Galchenko, Postgraduate, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2268-674X, e-mail: Anne-g@yandex.ru

Tatyana N. Kulikova, Postgraduate, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7072-3245, e-mail: ge_ta_@mail.ru

Maria E. Lebedeva, Postgraduate, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5058-2537, e-mail: makarova030@mail.ru

Vera N. Sofina, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-6697-9704, e-mail: paralel777@mail.ru

Поступила в редакцию: 28.05.2021

Received: 28 May 2021

Принята к публикации: 15.06.2021

Accepted: 15 June 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.923-057.875
DOI 10.35231/18186653_2021_2_142

Совладающее поведение, жизнестойкость, стрессоустойчивость и депрессия студентов вуза

Е. С. Ермакова

*Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Исследование посвящено особенностям совладающего поведения, жизнестойкости, стрессоустойчивости и депрессии студентов вуза разных направлений подготовки. Результаты позволяют уточнить психологические знания об особенностях личностных механизмов, с помощью которых формируется адаптационный потенциал человека.

Материалы и методы. Использовались следующие методики: «Копинг-тест» Р. Лазаруса и С. Фолкман, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой; методика исследования жизнестойкости С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге; Шкала депрессии А.Т. Бека, адаптация Н.В. Тарабриной. Выборка представлена студентами I–II курса вуза психологического, экономического и технического направлений профессиональной подготовки. Общее количество испытуемых – 90 чел., из них по 30 студентов каждого направления, по 15 юношей и девушек в каждой выборке, в возрасте от 18 до 21 года.

Результаты исследования. Факторный анализ позволил выделить различия в структуре связей показателей совладающего поведения, жизнестойкости, стрессоустойчивости и депрессии студентов разных направлений профессиональной подготовки.

Обсуждение и выводы. Копинг-стратегии, жизнестойкость, стрессоустойчивость, склонность к депрессии входят в структуру целостных личностных характеристик, которые ответственны за оптимальную адаптацию и успешное совладание с жизненными трудностями. Чем значительнее представлены личностные конструкты, включающие в себя показатели копинг-поведения и жизнестойкости, тем выше возможность противостояния стрессам и депрессии.

Ключевые слова: копинг-стратегии, жизнестойкость, стрессоустойчивость, склонность к депрессии, студенты вуза.

Для цитирования: Ермакова Е. С. Совладающее поведение, жизнестойкость, стрессоустойчивость и депрессия студентов вуза // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 142–159. DOI 10.35231/18186653_2021_2_142

Coping behavior, resilience, stress tolerance and depression of university students

Elena S. Ermakova

*Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The research is devoted to the peculiarities of coping behavior, resilience, stress resistance and depression of university students in different areas of training. The results will allow to clarify psychological knowledge about the features of personal mechanisms, with the help of which the adaptation potential of a person is formed.

Materials and methods. The following methods were used: Ways of Coping Questionnaire, WCQ R. Lazarus, S. Folkman, in the adaptation of T.L. Kryukova, E.W. Kuftyak, M.S. Zamyshlyayeva; method of life resistance research S. Maddi, in the adaptation of D.A. Leontyev, E.I. Rasskazova; methods for determining stress tolerance and social adaptation of The Holmes and Rage Stress Inventory; Depression scale A.T. Beck (Beck Depression Inventory), in the adaptation of N.V. Tarabrina. The sample is represented by students of 1-2 courses of the university of psychological, economic and technical areas of professional training. The total number of subjects is 90 people, of which 30 students of each direction, 15 boys and girls in each sample, aged 18 to 21 years.

Results. Factor analysis made it possible to distinguish differences in the structure of the relationships of indicators of co-behavior, resilience, stress resistance and depression of students in different areas of professional training.

Discussion and conclusion. Coping strategies, resilience, stress tolerance, depression propensity are part of the structure of holistic personality characteristics that are responsible for optimal adaptation and successful coping with life difficulties. The more significant the personal constructs are presented, including indicators of coping behavior and resilience, the higher the possibility of confronting stresses and depression.

Key words: coping strategies, resilience, stress tolerance, tendency to depression, university students.

For citation: Ermakova, E. S. (2021) Sovladayushchee povedenie, zhiznestojkost', stressoustojchivost' i depressiya studentov vuza [Coping behavior, resilience, stress tolerance and depression of university students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 142–159. DOI 10.35231/18186653_2021_2_142 (In Russian).

Введение

Актуальность исследования совладающего поведения студентов как разновидности социального поведения, которое обеспечивает основу для жизнеспособности, адаптивности, обоснована наличием стрессовых факторов обучения в вузе. Обучение в высших учебных заведениях связано с высоким уровнем психического и физического напряжения, которое может возрасти в период сессии, повышением требований, строгим контролем и регламентированным режимом, а также социальной адаптацией, необходимостью в личностном самоопределении и в профессиональной среде [7].

Основные личностные характеристики включают те психологические особенности, которые кажутся наиболее глубинными, стабильными и влияют на другие характеристики человека [14]. Исследования личностных характеристик, развитие которых формирует позитивное отношение к жизни и повышает уверенность человека в своих способностях решать проблемы, брать ответственность на себя за свое благополучие, концентрируются вокруг понятия жизнестойкости. Жизнестойкость – черта личности, позволяющая справляться с дистрессом эффективно и всегда в направлении личностного роста [1].

Столкновение студентов со стрессовыми ситуациями вызывает нагрузку на механизмы, позволяющие предвидеть их возникновение и снимать психическое напряжение. Важнейшей комплексной психологической особенностью, отражающей способность личности успешно выполнять свою деятельность в сложных и экстремальных условиях, является стрессоустойчивость [10].

Выявление депрессивных состояний у студентов связано с высокой вероятностью возникновения неадаптивных реакций в процессе вузовского обучения, которые могут включать аффективное состояние, характеризующееся негативным эмоциональным фоном, изменением мотивационной сферы, когнитивных представлений и общей пассивностью поведения [4].

Вышеизложенное позволяет предположить, что жизнестойкость, стрессоустойчивость, склонность к депрессии опосредуют влияние стрессогенных факторов на совладающее поведение студентов в вузе. Исследование особенностей совладающего поведения в структуре таких личностных характеристик студентов, как жизнестойкость, стрессоустой-

чивость, склонность к депрессии, является актуальной задачей, поскольку данные личностные диспозиции могут оказывать влияние на ресурсы совладания со стрессом. Полученные результаты позволят уточнить психологические знания об особенностях личностных механизмов, с помощью которых формируется адаптационный потенциал человека.

Цель нашего эмпирического исследования: анализ особенностей и связей между показателями совладающего поведения и такими личностными характеристиками студентов вуза разных направлений профессиональной подготовки, как жизнестойкость, стрессоустойчивость и склонность к депрессии.

Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что структура связей показателей совладающего поведения, жизнестойкости, стрессоустойчивости и склонности к депрессии имеет специфические особенности у студентов разных направлений профессиональной подготовки.

Обзор литературы

Совладающее поведение понимается как совокупность гибких, динамичных поведенческих и когнитивных усилий человека, цель которых – справиться с трудными, стрессовыми, превосходящими имеющиеся ресурсы ситуациями [11]. В отличие от взрослых для студентов характерен более узкий репертуар стратегий coping-стратегий. При этом в ситуациях с высокой интенсивностью переживания наиболее частым становится использование пассивных стратегий, связанных с эмоциональным совладанием [5]. Аналогичны и результаты исследования Е.В. Битюцкой, которые показывают, что для преодоления трудной жизненной ситуации студенты предпочитают использовать стратегии, связанные с привлечением других людей¹. Исследование М.В. Жуйковой выявило, что в трудных ситуациях повседневной жизнедеятельности студенты используют чаще продуктивные стратегии решения проблем и планирования решения проблемы. Студенты гуманитарных специальностей, по сравнению со студентами

¹ Битюцкая Е.В. Когнитивное оценивание и стратегии совладания в трудных жизненных ситуациях: дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. 209 с.

технической специальности, чаще используют непродуктивные стратегии: «бегство-избегание», «избегание проблем», «дистанцирование»¹. Т.В. Сборцева определила три студенческие стратегии в критических ситуациях: активная, компенсаторная, пассивная. Выбор стратегии определяется такими характеристиками эмоциональной сферы, как внутренний конфликт, тревожность и фрустрированность личности².

Жизнестойкость человека связана с преодолением различных стрессов, поддержанием физического и психического здоровья, самоэффективностью и удовлетворенностью своей жизнью [3]. Исследования последних лет показывают средний уровень жизнестойкости и таких её компонентов, как «вовлеченность», «контроль», «принятие риска», у подавляющего большинства выборок студентов различных вузов и специальностей [8; 13; 17].

Стрессоустойчивость является сложной системной характеристикой человека, отражающей его способность успешно выполнять свою деятельность в сложных и экстремальных условиях, проявлять эмоциональную стабильность и психическую устойчивость [12]. Исследования стрессоустойчивости студентов выявили преимущественно средние и низкие показатели стрессоустойчивости, незначительную способность противостоять стрессу и сложности адаптации к новым условиям деятельности [6; 16].

Депрессия характеризуется как психическое расстройство, проявляющееся устойчивым снижением настроения, двигательной заторможенностью и нарушением мышления [2]. Исследования показывают представленность депрессивной симптоматики у студентов с противоречивой динамикой в процессе вузовского обучения. Распространенность тревожно-депрессивных расстройств различной нозологической принадлежности среди студентов-медиков, по данным исследования В. А. Стрижева, Е. О. Бойко, Л. Е. Ложниковой, О. Г. Зайцевой, составляет 6,8% на первом курсе и 11,5% – на пятом курсе с преобладанием клинически выраженной депрессии на пятом [15]. В исследовании А.В. Ершовой выявлено, что к старшим курсам Уральского государственного университета

¹ Жуйкова М.В. Совладающее поведение студентов гуманитарной и технической направленности обучения в процессе саморегуляции психических состояний: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2011. 26 с.

² Сборцева Т.В. Психологические условия обучения саморегуляции в критических ситуациях в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. Череповец, 2002. 69 с.

путей сообщения депрессивная симптоматика у студентов нарастает [9]. Исследование А. Р. Юсуповой студентов II–IV курсов разных специальностей Башкирского государственного педагогического университета показало, что уровень депрессии снижается от младших курсов к старшим [17].

Таким образом, теоретический анализ проблемы показывает важность и актуальность исследования тех личностных характеристик, которые могут оказывать влияние на совладающее поведение.

Материалы и методы

Методический инструментарий исследования представлен следующими методиками: «Копинг-тест» Р. Лазаруса и С. Фолкман, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой; методика исследования жизнестойкости С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге; Шкала депрессии А.Т. Бека, адаптация Н.В. Тарабриной. Математико-статистические методы включали применение описательной статистики, χ^2 – Пирсона, факторного анализа.

Выборка представлена студентами I–II курсов Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I психологического, экономического и технического направлений профессиональной подготовки. Общее количество испытуемых – 90 чел., из них по 30 студентов каждого направления, по 15 юношей и девушек в каждой выборке, в возрасте от 18 до 21 года.

Результаты исследования

Анализ результатов всей выборки студентов показал, что преобладающими являются такие копинг-стратегии, как «бегство-избегание» (25%), «планирование решения проблемы» (23%), «самоконтроль» (21%), «положительная переоценка» (18%), что не свидетельствует о конструктивных способах совладания. Показатели жизнестойкости у студентов всей выборки находятся на среднем уровне (62%), такие компоненты, как «вовлеченность» и «контроль» находятся на среднем уровне, «принятие риска» – на высоком уровне. Выявлен преобладающий у всей выборки низкий уровень стрессоустойчивости, что говорит о низкой сопротивляе-

мости стрессу, склонности к нервному истощению. У большинства студентов выявлено хорошее эмоциональное состояние и отсутствуют признаки депрессии.

Сравнение показателей методик у студентов разных направлений подготовки выявило следующее.

Анализ средних значений результатов показал, что копинг-стратегия «бегство-избегание» является преобладающей у студентов психологического направления (среднее значение – 12), у студентов экономического – «самоконтроль» (среднее значение – 9), у студентов технического направления – «планирование решения проблемы» (среднее значение – 14). Самые низкие средние показатели у студентов всех направлений подготовки имеют стратегии «конфронтационный копинг», «дистанцирование» (рис. 1).

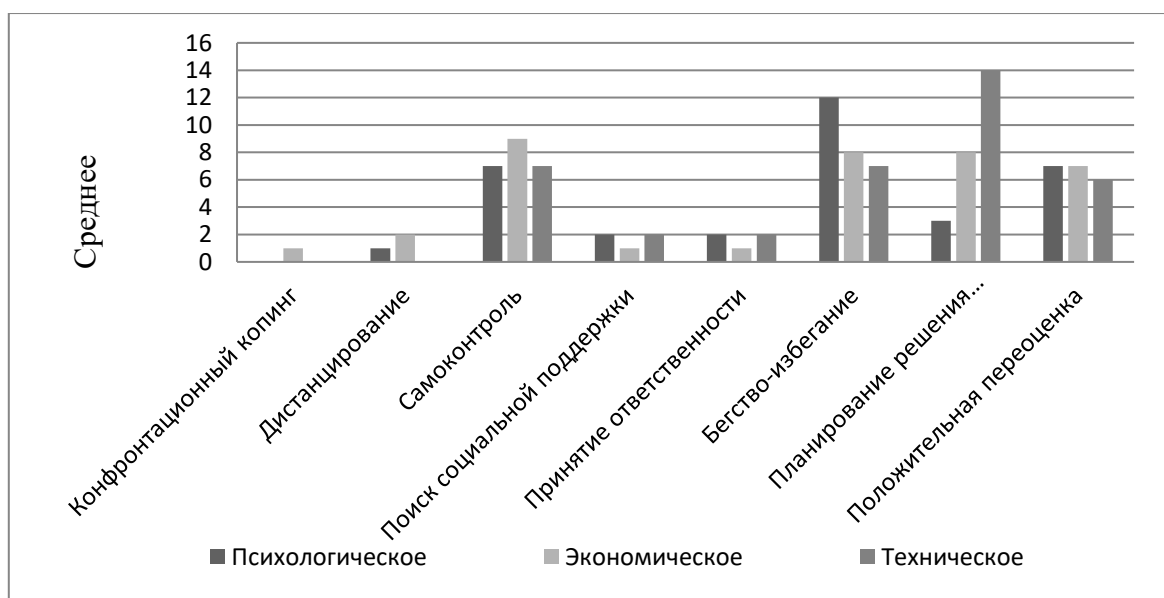


Рис. 1. Показатели «Копинг-теста» Р. Лазаруса и С. Фолкман, адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой, студентов разных направлений подготовки (средние значения)

Описанные различия показателей копинг-стратегий студентов разных направлений подготовки не являются значимыми, что подтверждается применением критерия χ^2 – Пирсона (уровень значимости 0,05).

Сравнение средних показателей жизнестойкости студентов разных направлений подготовки показало средний уровень общей жизнестойкости и её компонента «контроль» у студентов всех направлений подготовки. Показатель «вовлеченность» находится на среднем уровне у

студентов психологического и технического направлений подготовки, на среднем и низком уровне – у студентов экономического направления, высокий уровень отсутствует. «Принятие риска» находится на высоком и среднем уровне у студентов психологического направления, на высоком уровне у студентов экономического и технического направлений подготовки. Описанные различия показателей жизнестойкости студентов разных направлений подготовки не являются значимыми, что подтверждается применением критерия χ^2 – Пирсона (уровень значимости 0,05).

Анализ показателей стрессоустойчивости студентов различных направлений подготовки выявил преобладание высокого и среднего уровня стрессоустойчивости у студентов психологического направления. У студентов экономического и технического направлений преобладают низкие показатели стрессоустойчивости (рис. 2).

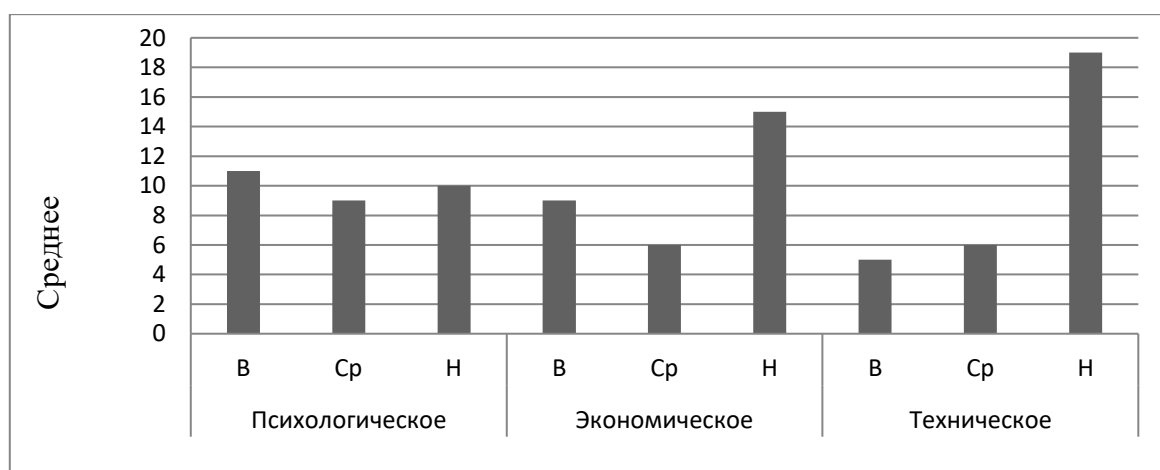


Рис. 2. Показатели методики определения стрессоустойчивости и социальной адаптации Т. Холмса и Р. Раге студентов разных направлений подготовки

Описанные различия показателей стрессоустойчивости студентов разных направлений подготовки не являются значимыми, что подтверждается применением критерия χ^2 – Пирсона (уровень значимости 0,05).

Анализ показателей склонности к депрессии студентов разных направлений подготовки выявил преобладание отсутствия депрессивных симптомов и легкую депрессию у студентов психологического и экономического направлений, отсутствие депрессивных симптомов – у студентов технического направления. Различия показателей склонности к депрессии студентов разных направлений подготовки не являются значимыми, что подтверждается применением критерия χ^2 – Пирсона (уровень значимости 0,05).

Факторный анализ полученных данных проводился методом главных компонент. Суммарная информативность всех факторов составляет 0,76. Большинство признаков по другим факторам имеет незначительные (менее 0,3) факторные нагрузки, полученная факторная структура является достаточно простой. Выделенные факторы объясняют более половины (64,5%) суммарной дисперсии признаков.

Факторный анализ показателей совладающего поведения, жизнестойкости, стрессоустойчивости и склонности к депрессии студентов психологического направления позволил выявить четыре фактора (табл. 1).

Таблица 1

Факторный анализ показателей совладающего поведения, жизнестойкости, стрессоустойчивости и склонности к депрессии студентов психологического направления

Фактор	Названия переменных	Значение факторной нагрузки
1. Жизнестойкость, совладающее поведение, стрессоустойчивость, склонность к депрессии	Жизнестойкость	,938
	Принятие риска	,917
	Вовлеченность	,886
	Контроль	,822
	Стрессоустойчивость	,677
	Поиск социальной поддержки	,392
	Планирование решения проблемы	,339
	Положительная переоценка	,302
	Депрессия	-,423
2. Продуктивный копинг и контроль	Бегство-избегание	-,667
	Конфронтационный копинг	,896
	Положительная переоценка	,760
	Планирование решения проблемы	,603
	Поиск социальной поддержки	,471
3. Непродуктивный копинг	Контроль	,304
	Дистанцирование	,853
	Самоконтроль	,784
4. Совладающее поведение и склонность к депрессии	Бегство-избегание	,328
	Принятие ответственности	,929
	Депрессия	,403
	Дистанцирование	,303

1 фактор – жизнестойкость, совладающее поведение, стрессоустойчивость, склонность к депрессии. Чем выше уровень всех показателей жизнестойкости и продуктивных стратегий совладающего поведения, тем ниже склонность к стрессу и депрессии, а также использование стратегии бегство-избегание.

2 фактор – продуктивный копинг и контроль. Стратегии продуктивного копинга способствуют контролю своего поведения, сохранению способности выполнять действия в неблагоприятных условиях.

3 фактор – непродуктивный копинг. Студенты склонны преодолевать негативные переживания за счет снижения эмоциональной вовлеченности, контролируя свое поведение, снижая значимость проблемы и уходя от её разрешения.

4 фактор – совладающее поведение и склонность к депрессии. Готовность нести ответственность за собственные слова, действия и эмоциональное отдаление от ситуации способствуют депрессии студентов.

Факторный анализ показателей совладающего поведения, жизнестойкости, стрессоустойчивости и склонности к депрессии студентов экономического направления позволил выявить пять факторов (табл. 2).

Таблица 2

Факторный анализ показателей совладающего поведения, жизнестойкости, стрессоустойчивости и склонности к депрессии студентов экономического направления

Фактор	Название переменной	Значение факторной нагрузки
1. Жизнестойкость	Жизнестойкость	,987
	Вовлеченность	,889
	Контроль	,843
	Принятие риска	,693
2. Продуктивный проблемно-ориентированный копинг	Самоконтроль	,788
	Планирование решения проблемы	,771
	Бегство-избегание	,703
	Положительная переоценка	,587
	Дистанцирование	,463
3. Непродуктивный и эмоционально-ориентированный копинг	Поиск социальной поддержки	,914
	Положительная переоценка	,566
	Конфронтационный копинг	,439

4. Склонность к депрессии, стрессоустойчивость и совладающее поведение	Депрессия	,698
	Стрессоустойчивость	-,867
	Положительная переоценка	-,350
5. Совладающее поведение и жизнестойкость	Принятие ответственности	,750
	Конфронтационный копинг	,704
	Бегство-избегание	,426
	Принятие риска	,379

1 фактор – жизнестойкость. Представленность всех компонентов жизнестойкости может говорить о выраженности этого внутреннего ресурса, способствующего сохранению физического и психического здоровья студентов.

2 фактор – продуктивный проблемно-ориентированный копинг. Студенты преодолевают негативные переживания за счет целенаправленного подавления эмоций, положительного переосмысления ситуации и контролируют свое поведение.

3 фактор – непродуктивный и эмоционально-ориентированный копинг. Студенты преодолевают негативные переживания за счет снижения значимости проблемы, поиска эмоциональной поддержки и агрессивном неприятии проблемы.

4 фактор – склонность к депрессии, стрессоустойчивость и совладающее поведение. Чем выше склонность к стрессу и депрессии, тем ниже у студентов переосмысление сложившейся ситуации с целью поиска положительных сторон.

5 фактор – совладающее поведение и жизнестойкость. Осознание готовности нести ответственность за собственные действия, как и агрессивное неприятие проблемы студентами связаны с уходом от решения проблемы и контролем своего поведения.

Факторный анализ показателей совладающего поведения, жизнестойкости, стрессоустойчивости и склонности к депрессии студентов технического направления позволил выявить четыре фактора (табл. 3).

Таблица 3

Факторный анализ показателей совладающего поведения, жизнестойкости, стрессоустойчивости и склонности к депрессии студентов технического направления

Фактор	Название переменной	Значение факторной нагрузки
1. Жизнестойкость, конфронтационный копинг и склонность к депрессии	Жизнестойкость	,980
	Вовлеченность	,890
	Контроль	,825
	Принятие риска	,752
	Конфронтационный копинг	-,329
	Депрессия	-,417
2. Непродуктивный и проблемно-ориентированный копинг	Бегство-избегание	,903
	Дистанцирование	,810
	Конфронтационный копинг	,664
	Самоконтроль	,664
	Принятие ответственности	,615
3. Эмоционально-ориентированный и продуктивный копинг	Положительная переоценка	,858
	Поиск социальной поддержки	,796
	Планирование решения проблемы	,523
	Конфронтационный копинг	,417
	Самоконтроль	,344
4. Склонность к депрессии, стрессоустойчивость и самоконтроль	Депрессия	,703
	Стрессоустойчивость	-,855
	Самоконтроль	-,471

1 фактор – жизнестойкость, конфронтационный копинг и склонность к депрессии. Чем выше общая жизнестойкость и её компоненты, тем ниже у студентов склонность к депрессии и реже проявляется агрессивное отношение к проблеме.

2 фактор – непродуктивный и проблемно-ориентированный копинг. Студенты в негативной ситуации направлены на уход от изменения ситуации, и в то же время пытаются нести ответственность за ситуацию, осуществлять психоэмоциональный контроль своего состояния.

3 фактор – эмоционально-ориентированный и продуктивный копинг. Студенты используют эмоциональную саморегуляцию, ищут эмоциональную поддержку близких, при этом пытаются найти продуктивное решение проблемы через анализ ситуации, контроль и сдерживание эмоций.

4 фактор – склонность к депрессии, стрессоустойчивость и самоконтроль. Чем ниже у студентов психоэмоциональные ресурсы, направленные на саморегуляцию и волевой контроль собственного состояния, тем ниже стрессоустойчивость и выше склонность к депрессии.

Обсуждение и выводы

Не было обнаружено значимых различий показателей совладающего поведения, жизнестойкости, стрессоустойчивости и склонности к депрессии студентов разных направлений профессиональной подготовки.

Факторный анализ позволил выделить различия в структуре связей показателей совладающего поведения, жизнестойкости, стрессоустойчивости, склонности к депрессии студентов разных направлений профессиональной подготовки. Жизнестойкость и её компоненты как отдельный фактор выявлен лишь у студентов экономического направления подготовки. Представленность всех компонентов жизнестойкости в отдельном факторе может говорить о выраженности этого внутреннего ресурса, способствующего сохранению физического и психического здоровья студентов данного направления. У студентов психологического и технического направления подготовки компоненты жизнестойкости связаны с различными копинг-стратегиями, только у студентов психологического направления выявлена отрицательная связь с показателями склонности к депрессии и стрессу. Такие результаты могут свидетельствовать как о более вероятной возможности возникновения депрессии и стресса у студентов психологического направления, так и использовании студентами осознанных копинг-стратегий для поддержания жизнестойкости.

Показатели склонности к стрессу и депрессии у студентов разных направлений подготовки связаны с различными стратегиями совладания. При этом у студентов психологического и технического направления подготовки склонность к депрессии входит в два фактора и связана как с копингом, так и с показателями жизнестойкости. Можно предположить, как более частое проявление стремления к депрессии у этих студентов, так и в целом более развитые защитные механизмы её сдерживания.

Различия в структуре факторов, связанных с совладающим поведением студентов, показывают наличие у студентов разных направлений подготовки как продуктивных, так и непродуктивных копинг-стратегий. При этом более дифференцированная структура совладающего поведения – 13

различных копинг-стратегий, представленных во всех факторах – отмечена у студентов психологического направления.

Среди непродуктивных копинг-стратегий студентов всех направлений подготовки отмечается такая стратегия, как бегство-избегание, связанная с другими стратегиями совладающего поведения, при этом менее всего она представлена у студентов технического направления подготовки, стратегия конфронтационного копинга входит в разные факторы три раза, в отличие от студентов психологического направления, у которых она отмечена один раз. Можно полагать, что студенты технического направления подготовки чаще используют агрессивные усилия по изменению ситуации, показывают определенную степень выраженности и готовности к риску, при этом у них менее выражен страх решения проблемы и уход от неё. У студентов психологического направления подготовки чаще отмечается уход от проблемы, чем агрессивное стремление изменить проблемную ситуацию.

Гипотеза нашего исследования о том, что структура связей показателей совладающего поведения, жизнестойкости, стрессоустойчивости и склонности к депрессии имеет специфические особенности у студентов разных направлений профессиональной подготовки, подтверждена.

Различия результатов по направлениям подготовки можно объяснить личностными особенностями студентов, актуализированными, в том числе, спецификой профессионального образования. Данное предположение требует дальнейших исследований.

Таким образом, можно полагать, что копинг-стратегии, жизнестойкость, стрессоустойчивость, склонность к депрессии входят в структуру целостных личностных характеристик, которые ответственны за оптимальную адаптацию и успешное совладание с жизненными трудностями. При этом, чем значительнее представлены личностные конструкты, включающие в себя показатели копинг-поведения и жизнестойкости, тем выше адаптационные способности, тем выше возможность противостояния стрессам и депрессии.

Полученные результаты позволяют уточнить понимание адаптационного потенциала личности и показывают наличие его стержневых характеристик уже в юношеском возрасте в процессе профессионального образования.

Список литературы

1. Александрова Л.А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире // Известия Таганрогской государственного радиотехнического университета. – 2005. – Т. 51. – № 7. – С. 83–84.
2. Бакирова Г.Х. Виды депрессии и причины, ее вызывающие // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2010. – № 2 (14). – С. 47–51.
3. Богомаз С.А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья: Материалы науч.-практ. конгрессов IV Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России». – 2008. – Т. 2. – С. 24–27.
4. Воронов М.В., Гримблат С.О. Групповой портрет депрессии: моногр. – М.: Ника-Центр, 2005. – 400 с.
5. Гончарова С.С. Оценка юношеством эффективности способов психологического преодоления негативных событий жизненного пути // Вторая научно-практическая Интернет-конференция «Психология и семья», Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка. – Минск, 2006. [Электронный ресурс]. – URL: <http://psy-family.narod.ru/konf2.htm> (дата обращения: 15.01.2021)
6. Дворникова А.И., Пости Е.Е. Стрессоустойчивость как фактор профессионального становления студентов технического вуза // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: Электронный сборник статей по материалам XXI студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. «СибАК». – 2014. – № 6 (21). – С. 170-178. [Электронный ресурс]. – URL: [http://sibac.info/archive/guman/6\(21\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/6(21).pdf) (дата обращения: 15.01.2021)
7. Епанчинцева Г.А., Козловская Т.Н. Студенчество как социально-психологическая общность // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2018. – № 2 (214). – С. 66–69.
8. Ермакова Е.С. Связь жизнестойкости и личностных особенностей студентов технического вуза // Человек в условиях неопределенности: сб. науч. тр. науч.-практ. конф. с международным участием: в 2 т.; под общ. и науч. ред. Е.В. Бакшутовой, О.В. Юсуповой, Е.Ю. Двойниковой. – Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2018. – Т. 1. – С. 139–144.
9. Ершова А.В. Депрессивное состояние у студентов и его влияние на мотивационную составляющую к учебной деятельности // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Материалы Всерос. науч.-метод. конф. – Оренбург, 2014. – С. 3960–3963.
10. Лысенко С.В. Стрессоустойчивость как показатель психологического здоровья личности и ее повышение с помощью БОС- и психо-технологий // Международный исследовательский журнал. – 2012. – Т. 5. – № 3. – С. 88–89.
11. Магомед-Эминов М.Ш. Позитивная психология человека: от психологии субъекта к психологии бытия: в 2 т. – М.: ПАРФ, 2007. – Т. 1. – 559 с.
12. Михеева А.В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. – 2010. – № 2. – С. 82–87.

13. Непомнящая М.Ш., Казакова Т.В. Изучение жизнестойкости и адаптивности как составляющих жизнеспособности студентов педагогического вуза // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по материалам VII международного студ. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд. «СибАК», 2013. – № 7. – С. 410–419. [Электронный ресурс]. – URL: <https://sibac.info/archive/humanities/7.pdf> (дата обращения: 15.01.2021)

14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2012. – 705 с.

15. Стрижев В.А., Бойко Е.О., Ложникова Л.Е., Зайцева О.Г. Тревожно-депрессивные расстройства в медицинской студенческой среде // Кубанский научный медицинский вестник. – 2016. - № 2 (157). – С. 126–131.

16. Теплякова И.В. Формирование стрессоустойчивости как актуальная проблема студентов-первокурсников вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 1 (22). – С. 216–219.

17. Юсупова А.Р. Изучение уровня агрессии, депрессии и тревожности у студентов // Научное сообщество студентов XXI столетия. Естественные науки: Электронный сборник статей по материалам LXII студенческой международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2018. – № 3 (61). – С. 13–17. [Электронный ресурс]. – URL: [https://sibac.info/archive/nature/3\(61\).pdf](https://sibac.info/archive/nature/3(61).pdf) (дата обращения: 15.01.2021)

References

1. Aleksandrova, L.A. (2005) O sostavlyayushchih zhiznестojkosti lichnosti kak osnove ee psihologicheskoy bezopasnosti v sovremennom mire [On the components of a person's resilience as the basis of her psychological safety in the modern world]. *Izvestiya Taganrogskogo gosudarstvennogo radiotekhnicheskogo universiteta – News of Taganrog State Radio Engineering University*. Vol. 51.7. pp. 83–84. (In Russian).

2. Bakirova, G.H. (2010) Vidy depressii i prichiny, ee vyzyvayushchie [Types of depression and its causes] *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psihologii i social'noj raboty – Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*. Vol. 2 (14). pp. 47–51. (In Russian).

3. Bogomaz, S.A. (2008) Zhiznестojkost' cheloveka kak lichnostnyj resurs sovladaniya so stressami i dostizheniya vysokogo urovnya zdorov'ya [Human resilience as a personal resource of coping with stresses and achieving a high level of health]. *Materialy nauchno-prakticheskikh kongressov IV Vserossijskogo foruma «Zdorov'e narii – osnova процvetaniya Rossii» – Materials of scientific and practical congresses of the IV All-Russian Forum «Health of the nation is the basis for the prosperity of Russia»*. Vol. 2. pp. 24–27. (In Russian).

4. Voronov, M.V., Grimblat S.O. (2005) Gruppovoj portret depressii [Group portrait of depression]. Moscow: Nika-Centr. (In Russian).

5. Goncharova, S.S. (2006) Ocenka yunoshestvom effektivnosti sposobov psihologicheskogo preodoleniya negativnyh sobytij zhiznennogo puti [Youth assessment of the effectiveness of ways to psychologically overcome negative events of the life path]. *Vtoraya nauchno-prakticheskaya Internet-konferenciya «Psihologiya i sem'ya», Belorusskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. M. Tanka – The second scientific and practical Internet conference «Psychology and Family», Belarusian State Pedagogical University*

named after M. Tank. Minsk. [Elektronnyj resurs]. – URL: <http://psy-family.narod.ru/konf2.htm> (data obrashcheniya: 15.01.2021) (In Russian).

6. Dvornikova, A.I., Posti, E.E. (2014) Stressoustojchivost' kak faktor professional'nogo stanovleniya studentov tekhnicheskogo vuza [Stress resistance as a factor of professional formation of students of technical university]. Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki: Elektronnyj sbornik statej po materialam XHI studencheskoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii – Scientific community of students of the 21st century. Humanities: Electronic collection of articles on materials of the XXI student international scientific and practical conference. Novosibirsk: «SibAK». Vol. 6 (21). pp. 170–178. [Elektronnyj resurs]. – URL: [http://sibac.info/archive/guman/6\(21\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/6(21).pdf) (data obrashcheniya: 15.01.2021) (In Russian).

7. Epanchineva, G.A., Kozlovskaya T.N. (2018) Studenchestvo kak social'no-psihologicheskaya obshchnost' [Students as a socio-psychological community] *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Orenburg State University*. Vol. 2 (214). pp. 66–69. (In Russian).

8. Ermakova, E.S. (2018) Svyaz' zhiznestojkosti i lichnostnyh osobennostej studentov tekhnicheskogo vuza [Connection of resilience and personal characteristics of technical university students] *Chelovek v usloviyah neopredelennosti. Sbornik nauchnyh trudov nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. V 2-h tomah. Pod obshchej i nauchnoj redakciej E.V. Bakshutovoj, O.V. Yusupovoj, E.Yu. Dvojnukovoj – A man in uncertainty. A collection of scientific works of a scientific and practical conference with international participation. In two volumes. Under the general and scientific editorship of E.V. Bakshutova, O.V. Yusupova, E.Yu. Dvojnukova*. Samara: Samar. gos. tekhn. un-t, Vol. 1. pp. 139–144. (In Russian).

9. Ershova, A.V. (2014) Depressivnoe sostoyanie u studentov i ego vliyanie na motivacionnyu sostavlyayushchuyu k uchebnoj deyatel'nosti [Depression in students and its impact on the motivational component of academic activity] *Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovaniya, nauki i kul'tury. Materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii – The university complex as a regional center for education, science and culture. Materials of the All-Russian Scientific and Methodological Conference*. Orenburg, pp. 3960-3963. (In Russian).

10. Lysenko, S.V. (2012) Stressoustojchivost' kak pokazatel' psihologicheskogo zdorov'ya lichnosti i ee povyshenie s pomoshch'yu BOS- i psiho-tekhnologij [Stress tolerance as an indicator of personal psychological health and its enhancement with the help of BOS- and psycho-technologies] *Mezhdunarodnyj issledovatel'skij zhurnal – International Research Journal*. Vol. 5.3. pp. 88–89. (In Russian).

11. Magomed-Eminov, M.Sh. (2007) Pozitivnaya psihologiya cheloveka: ot psihologii sub"ekta k psihologii bytiya – Positive psychology of a person: from the psychology of a subject to the psychology of being. Moscow: PARF. Vol. 1. (In Russian).

12. Miheeva, A.V. (2010) Stressoustojchivost': k probleme opredeleniya [Stress resistance: to the problem of definition]. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost' – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Education: Languages and Specialties*. Vol. 2. pp. 82–87. (In Russian).

13. Nepomnyashchaya, M.Sh., Kazakova, T.V. (2013) Izuchenie zhiznestojkosti i adaptivnosti kak sostavlyayushchih zhiznesposobnosti studentov pedagogicheskogo vuza [The study of resilience and adaptability as components of the viability of students of a pedagogical university]. Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Gumanitarnye nauki: sb. st. po mat. VII mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konferenciya – Scientific community of students of the 21st century. Humanities: Sb. Art. By mat. VII International Student Scientific and Practical conference. Novosibirsk: «SibAK». Vol. 7. pp. 410-419. [Elektronnyj resurs]. – URL: <https://sibac.info/archive/humanities/7.pdf> (data obrashcheniya: 15.01.2021) (In Russian).

14. Rubinshtejn, S.L. (2012) Osnovy obshchej psihologii [Fundamentals of general psychology]. SPb.: Piter. (In Russian).

15. Strizhev, V.A., Bojko, E.O., Lozhnikova, L.E., Zajceva, O.G. (2016) Trevozhno-depressivnye rasstrojstva v medicinskoj studencheskoj srede [Anxiety-depressive disorders in the medical student environment] *Kubanskij nauchnyj medicinskij vestnik – Kuban Scientific Medical Bulletin*. Vol. 2 (157). pp. 126–131. (In Russian).

16. Teplyakova, I.V. (2018) Formirovanie stressoustojchivosti kak aktual'naya problema studentov-pervokursnikov vuza [The formation of stress tolerance as an urgent problem of freshman students] *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya – Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. Vol. 7.1 (22). pp. 216-219. (In Russian).

17. Yusupova, A.R. (2018) Izuchenie urovnya agressii, depressii i trevozhnosti u studentov [Study of the level of aggression, depression and anxiety in students] Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Estestvennye nauki: Elektronnyj sbornik statej po materialam LXII studencheskoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – Scientific community of students of the 21st century. Natural Sciences: Electronic collection of articles on the materials of the LXII student international scientific and practical conference. Novosibirsk: ANS «SibAK». Vol. 3 (61). pp. 13–17. [Elektronnyj resurs]. – URL: [https://sibac.info/archive/nature/3\(61\).pdf](https://sibac.info/archive/nature/3(61).pdf) (data obrashcheniya: 15.01.2021) (In Russian).

Об авторе

Ермакова Елена Сергеевна, доктор психологических наук, доцент, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-6467-8804, e-mail: e_s_ermakova@mail.ru

About the author

Elena S. Ermakova, Dr. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-6467-8804, e-mail: e_s_ermakova@mail.ru

Поступила в редакцию: 22.04.2021

Received: 22 Apr. 2021

Принята к публикации: 14.05.2021

Accepted: 14 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.923.2

DOI 10.35231/18186653_2021_2_160

Исследование толерантности к неопределенности руководителей государственной службы

Т. Н. Куликова

*Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Неопределенность в профессиональной управленческой деятельности может выступать в качестве фактора стресса, фрустрации, напряжения и приводить к нарушению профессиональной эффективности. Поэтому представляется актуальным исследовать толерантность к неопределенности руководителей, как один из важных психологических факторов обеспечения успешной, надежной и эффективной управленческой деятельности. В статье рассмотрены теоретические подходы к определению понятия толерантность к неопределенности. Описаны возможные причины возникновения неопределенности. Показаны варианты положительных и негативных психологических реакций в ответ на такой стимул.

Материалы и методы. На основании методики С. Баднера у руководителей государственной службы определен уровень толерантности к таким показателям неопределенности, как новизна, сложность и необратимость.

Результаты исследования. Проведен сравнительный анализ показателей толерантности к неопределенности среди руководителей государственной службы разных возрастных групп, с разным управленческим стажем и по гендерному признаку.

Обсуждение и выводы. Дано заключение о понятии толерантность к неопределенности, как сложной системной характеристике, которая может рассматриваться как личностная черта и выступать важным условием при проведении оценочных процедур, при приеме на работу, формировании резерва управленческих кадров, оценке эффективности управленческой деятельности, составлении программ повышения квалификации руководителей государственной службы.

Ключевые слова: толерантность, неопределенность, руководители государственной службы.

Для цитирования: Куликова Т.Н. Исследование толерантности к неопределенности руководителей государственной службы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 160–174.
DOI 10.35231/18186653_2021_2_160

Research into uncertainty tolerance of civil service managers

Tatyana N. Kulikova

*The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential
Academy of National Economy and Public Administration,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. Uncertainty in professional management activities can act as a factor of stress, frustration, tension and lead to a violation of professional efficiency and health in general. Therefore, it seems relevant to study the tolerance of civil service managers' uncertainty as one of the important psychological factors in ensuring successful, reliable and effective management activities.

The article discusses theoretical approaches to defining the concept of tolerance to uncertainty. Possible causes of uncertainty are described. Variants of positive and negative psychological reactions in response to such a stimulus are shown.

Materials and methods. On the basis of S. Badner's methodology, civil service managers have determined the level of tolerance to such indicators of uncertainty as novelty, complexity and irreversibility.

Research results. A comparative analysis of the indicators of tolerance to uncertainty among leaders of different age groups, with different management experience and by gender, has been carried out.

Discussion and conclusions. A conclusion is given on the concept of tolerance to uncertainty, as a complex systemic characteristic, which can be considered as a personality trait and act as an important condition when conducting assessment procedures, when hiring, forming a reserve of management personnel, assessing the effectiveness of management activities, and drawing up programs for improving the qualifications of civil service managers.

Key words: tolerance, uncertainty, civil service managers.

For citation: Kulikova, T.N. (2021) Issledovanie tolerantnosti k neopredelennosti rukovoditelej gosudarstvennoj sluzhby` [Research into uncertainty tolerance of civil service managers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. pp. 160–174. DOI 10.35231/18186653_2021_2_160 (In Russian).

Введение

Профессиональная деятельность руководителя в современном мире характеризуется высокой степенью напряженности и достаточно интенсивным режимом работы, которая возникает в результате повышенного уровня ответственности и постоянного воздействия многочисленных внешних стрессовых факторов, а также возникновения ситуаций, характеризующихся условиями неопределенности.

Неопределенность в профессиональной управленческой деятельности может выступать в качестве фактора стресса, фрустрации, напряжения и приводить к нарушению профессиональной эффективности. Поэтому представляется актуальным исследовать толерантность к неопределенности руководителей, как один из важных психологических факторов обеспечения успешной, надежной и эффективной управленческой деятельности.

Цель нашего исследования – изучение особенностей толерантности к неопределенности у руководителей (на примере руководителей органов власти).

Обзор литературы

Различные концептуальные подходы к исследованию понятия «толерантность к неопределенности» рассматривались учеными с середины прошлого столетия. Так, первый подход в рамках изучения авторитарной личности, был описан в 1948 г. в работах Э. Френкель-Брунsvик, которая определила толерантность к неопределенности как многогранную эмоциональную и перцептивную прогностическую личностную переменную.

Второй подход был определен С. Баднером в 1962 г. в его теории черт в концепции восприятия, в котором он представил толерантность к неопределенности, как тенденцию воспринимать неоднозначные ситуации как желательные.

Позднее Д.Л. Маклейн в 1993 г. включил контекстную информацию, определяя толерантность к неопределенности как совокупность психологических реакций на стимулы, воспринимаемые как незнакомые, сложные, динамически неопределенные или подверженные множественным противоречивым интерпретациям, в диапазоне от полного неприятия до влечения.

Таким образом, исследователями рассматривается одномерная шкала, которая позволяет оценить уровень толерантности человека к ситуациям неопределенности. На одном конце данной шкалы выступает нетерпимость к двусмысленности, такие люди склонны прибегать к черно-белым решениям и характеризуются быстрыми и самоуверенными суждениями, часто пренебрегающими реальностью [19]. На другом конце шкалы проецируется способность воспринимать сложные, масштабные, неоднозначные ситуации как желательные, интересные, такие люди открыты к новому опыту, стремятся к сенсациям, склонны к проявлению рискованного поведения [2; 6; 8; 20].

Однако, некоторые исследователи полагают, что толерантность к неопределенности не является обобщенной личностной чертой, а скорее конструкцией, напрямую зависящей от контекста ситуации. Так, К. Дюрхейм и Д. Фостер предложили шкалу, отражающую зависимость изменчивости толерантности от контента информации, что свидетельствует о том, что личностные показатели могут быть неточными предикторами толерантности к неопределенности в конкретных условиях [16]. Вместе с тем, в работах 2010 г. группы авторов в составе Дж. Л. Германа, М. Дж. Стивенса, А. Берда, М. Менденхолла и Г. Одду, исследовавших особенности межкультурных ценностей, лидерства, адаптации и производительности, было показано, что терпимость к двусмысленности положительно связана с производительностью в глобальной рабочей среде и сильно зависит от межкультурных условий [17].

В настоящее время более современный подход рассматривает толерантность к неопределенности в моделях рационального выбора и принятия решений. Ее контекст соотносится с понятиями риска и личностного самоопределения [1; 9; 10; 11; 13; 20].

На наш взгляд, несмотря на то, что по происхождению из латинского языка слова толерантность и терпимость являются однокоренными, данные понятия следует отличать друг от друга.

Контекст возникновения этих понятий всегда или почти всегда содержит в себе ситуации некоей разобщенности между субъектами, когда присутствуют те или иные различия от взглядов большинства или возникает противоречие общепринятому или устоявшемуся мнению. В таких случаях непременно встает вопрос о способах поддержания и гармоничного развития отношений, несмотря на противоречия.

В современном мире можно наблюдать бесконечное количество отличий между языками, религиями, культурными особенностями, традициями, нормами поведения групп людей и т.д. Но человечество в целом испытывает общую потребность к миротворчеству, урегулированию и балансированию отношений в этой сложной макросистеме.

В этой связи, в качестве базовых общечеловеческих ценностей выступают равноправие, сотрудничество, милосердие, прощение, сострадание, уважение прав и достоинства других людей, принятие их особенностей. Сюда же можно отнести и толерантность, как осознанное смирение с мыслями и действиями других людей, несмотря на противоречие внутренним убеждениям субъекта или устоям и стандартам данной

конкретной группы, к которой субъект относится. За исключением противоправных действий и аморальных поступков, которые должны быть наказуемы в установленном порядке.

Тогда как терпимость, от слова терпеть, понимается нами как вынужденная способность переносить страдание, боль, нечто неприятное или нежелательное. Контекст данного понятия всегда отрицательный, однако и в современном обществе оно встречается не так уж редко.

Встречаемые в научной литературе, преимущественно зарубежной, определения понятий «толерантности» и «неопределенности» зачастую существенно различаются по конструкции, характеру направленности, исходной первопричине возникновения и общей логике понимания. Разными авторами показано, что различия в толковании самих терминов толерантности и неопределенности порождает следственные изменения в концептуальности их представлений. Так, понятие неопределенность в общем смысле означает полное отсутствие или недостаточность информации о том, что происходит или может произойти.

С одной стороны, в зависимости от качеств искомой информации, ее важности, срочности и необходимости получения, у субъекта деятельности в ситуации неопределенности могут возникать негативные восприятия действительности, тревожность, дискомфорт и даже наступить стресс или депрессия. Однако, с другой стороны, могут наблюдаться и позитивные психологические реакции, такие, как возбужденность, интерес, удовольствие и облегчение (С. Баднер, 1962; А.П. Макдональд, 1970; Д.Л. Маклейн, 1993, 2009; А. Фурнхам и Т. Рибчестер, 1995; К. Дюрхайм, Д. Фостер, 1997; В. Грин, Д. Роджер, 2001; Дж. Юртсевер, 2001, 2008; С.В. Ван Хук, С. Стил, 2002; Б.С. Алишев, 2009).

Отечественные и зарубежные исследователи выделяют различные причины возникновения неопределенности, способные вызвать такие реакции. Это может быть:

- возможность происшествия потенциально опасного события (М. Дугас, П. Госселин, Р. Ладусер, 2001; В. Греко и Д. Роджер, 2001);
- невозможность предугадать такое событие (Р.Н. Карлтон, М. Лауриола, О. Моска, 2010);
- неопределенность будущих результатов (М.С. Геррити, Р.Ф. Де-Виллис, Дж.А. Еарп, 1990);
- незнакомость или новизна возникшей ситуации (Дж.С. Комер, А.К. Рой, Дж.М. Фурр и др., 2009; А. Шнайдер, Б. Лоуи, С. Бари и др., 2010; А. Фурнхам, Т. Рибчестер, 1995);

- нехватка полноценных, правдивых данных, сложный процесс переработки данных, монополизация нужных данных внешними управленческими структурами (Макаева, 2019);
- двусмысленность информации (Д.Л. Маклейн, 1993; С. Баднер, 1962);
- нечеткость информации, ее неполнота, фрагментарность, вероятность, неструктурированность, недостаток информации, неуверенность в информации, противоречивость (Р.В. Нортон, 1975);
- неоднозначность протекания реальных процессов, превращение возможностей в действительность, множественность будущих состояний объекта (В. Колпаков, 2004; И. Бятец, 2014);
- сочетание одновременно положительных и отрицательных черт одного и того же объекта (Л. Дюрргейм и Д. Фостер, 1997);
- расплывчатость и неопределенность смыслов (Дж. Хэнкок, М. Робертс, Л. Монро и др., 2015);
- отсутствие надежности или адекватности, достаточности информации (П.К. Хан, Б.Б. Рив, Р.П. Мозер и др., 2009);
- неясность, сложность и неразрешимость ситуации (Дж. Геллер, Е.С. Тамбор, Г.А. Чейз и др., 1993; А.П. Макдональд, 1970) и другие дефиниции, которые можно определить по множеству существующих шкал [3; 4; 5; 8; 14; 15; 16; 20; 21; 22].

Само понятие толерантность определяется как способность и стремление терпимо относиться к чему-то иному, непривычному, нестандартному. Несмотря на то, что вопрос природы толерантности к неопределенности, его параметров и значения остается неясным, М. Хиллен в своем исследовании продемонстрировала, что ответ на него зависит от внутренних психологических особенностей самого человека, перед которым встает задача определения данных параметров. В связи с чем автором была предложена интегративная модель толерантности к неопределенности. Согласно данной модели толерантность к неопределенности трактуется как набор негативных и позитивных психологических реакций трех типов: когнитивные (от угрозы, отрицания, уязвимости, сомнения до возможности, признания, уверенности, веры), эмоциональные (от беспокойства, страха, потери интереса, отвращения, отчаяния до спокойствия, смелости, любопытства, привлекательности, надежды) и поведенческие (от избегания, бездействия, отсрочки принятия решения, невнимательности до приближения, действия, принятия решения о поиске), вызванных осознанием незнания определенных аспектов мира, являющихся стимулами [18].

Методы и материалы

В соответствии с темой и целью работы, в рамках исследования был использован стандартизированный опросник С. Баднера «Толерантность и интолерантность к неопределенности» (Budner's Tolerance for Ambiguity Scale) [12]. Русскоязычная адаптация опросника проведена в 2008 г. Г.У. Солдатовой и Л.А. Шайгеровой, и переработана и валидизирована в 2014 г. Т.В. Корниловой и М.А. Чумаковой [7].

Опросник представляет собой 16 вопросов – жизненных утверждений, каждое из которых требовалось оценить. Ответы транспонировались в баллы от 1 до 7 и переводились в три шкалы, характеризующие толерантность к неопределенности: сложность ситуации, новизна ситуации и неразрешимость проблемы, по которым производился сравнительный анализ показателей среди групп респондентов.

Выборку исследования составили 383 руководителя исполнительных органов государственной власти в возрасте от 31 до 60 лет, среди которых было 182 женщины и 201 мужчина. Средний стаж управленческой деятельности руководителей составил 8,5 лет.

Для выполнения сравнительного анализа исследования выборка была разделена на возрастные группы в соответствии со стадиями зрелости по Э. Эриксону: 1-я группа – ранняя зрелость, от 31 до 40 лет (113 руководителей); 2-я группа – средняя зрелость, от 41 до 50 лет (158 руководителей); 3-я группа – поздняя зрелость, от 51 до 60 лет (112 руководителей). По выслуге лет в руководящей должности респонденты распределились следующим образом: 1-я группа – управленческий стаж до 5 лет (107 руководителей); 2-я группа – управленческий стаж от 6 лет до 10 лет (134 руководителя); 3-я группа – управленческий стаж от 11 лет и более (142 руководителя).

Результаты исследования

Проведенный анализ толерантности к неопределенности показал, что среди руководителей государственной службы наибольшая толерантность (62%) проявлялась к сложным задачам (рис. 1). В новых ситуациях толерантность проявлялась у руководителей лишь на четверть (24%). Наиболее интолерантны руководители оказались к ситуациям неразрешимости (показатель толерантности 15%).

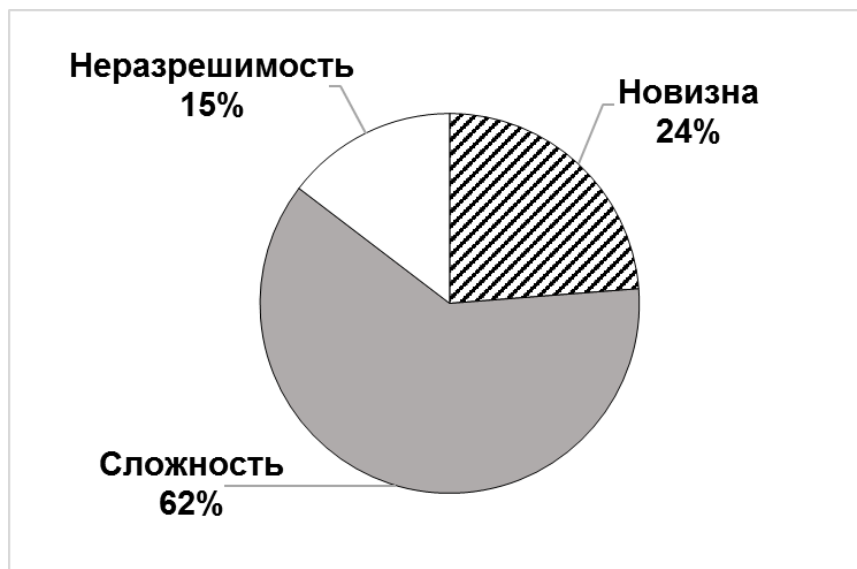


Рис. 1. Общее распределение показателей толерантности к неопределенности руководителей

На рис. 2 представлены результаты исследования распределения показателей толерантности к неопределенности у руководителей государственной службы различных возрастных групп.

По результатам исследования выявлено, что суммарный показатель толерантности к неопределенности в период средней зрелости выше, чем у молодых руководителей. Однако, после 50 лет отмечалось снижение уровня толерантности (уровень статистической достоверности $p < 0,05$).

В условиях новой обстановки максимальную интолерантность проявляли молодые руководители. При этом к периоду средней зрелости наблюдалось возрастание толерантности на 11% и затем постепенное снижение с возрастом, не значительное в первые 10 лет.

Относительно сложных задач максимальную толерантность проявляли молодые руководители. Начиная с 40 лет толерантность к сложным задачам снижалась на 4%, а начиная с 50 лет, соответственно на 6%.

В ситуациях кажущейся неразрешимости проблемы наиболее толерантными показали себя руководители в возрасте средней зрелости. Уровень толерантности у молодых руководителей был ниже на 13%, а у руководителей старше 50 лет ниже на 16%.

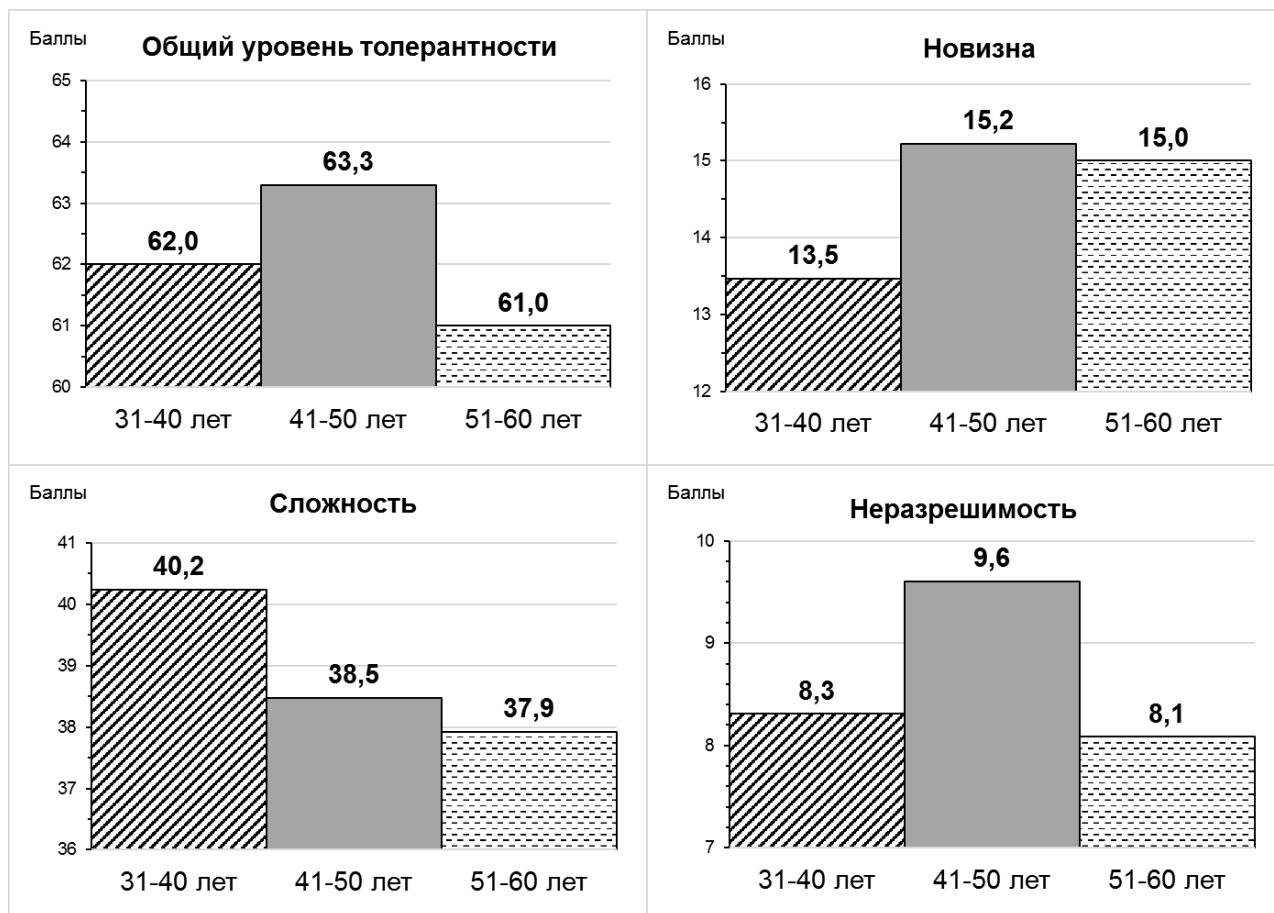


Рис. 2. Распределение показателей толерантности к неопределенности у руководителей по возрасту

Проведенный анализ показателей толерантности к неопределенности у руководителей государственной службы по стажу управленческой деятельности также показал значимые различия по t-критерию Стьюдента при $p < 0,05$ (рис.3).

В результате анализа было выявлено, что общий показатель толерантности к неопределенности остается высоким вне зависимости от управленческого стажа. Однако, присутствуют значимые различия в его составных показателях, компенсирующие друг друга (уровень статистической достоверности $p < 0,05$).

Так, руководители с низким стажем проявляли толерантность в условиях новой обстановки на 16% ниже, чем руководители со стажем управленческой деятельности свыше 11 лет, а руководители со средним стажем – ниже на 4%.

В ситуациях неопределенности из-за сложности, наоборот, руководители с низким стажем были максимально толерантны, а с повышением стажа показатели толерантности снижались на 4% и 7%, соответственно.

В условиях неразрешимой неопределенности у руководителей с разным стажем наблюдался одинаковый уровень толерантности.

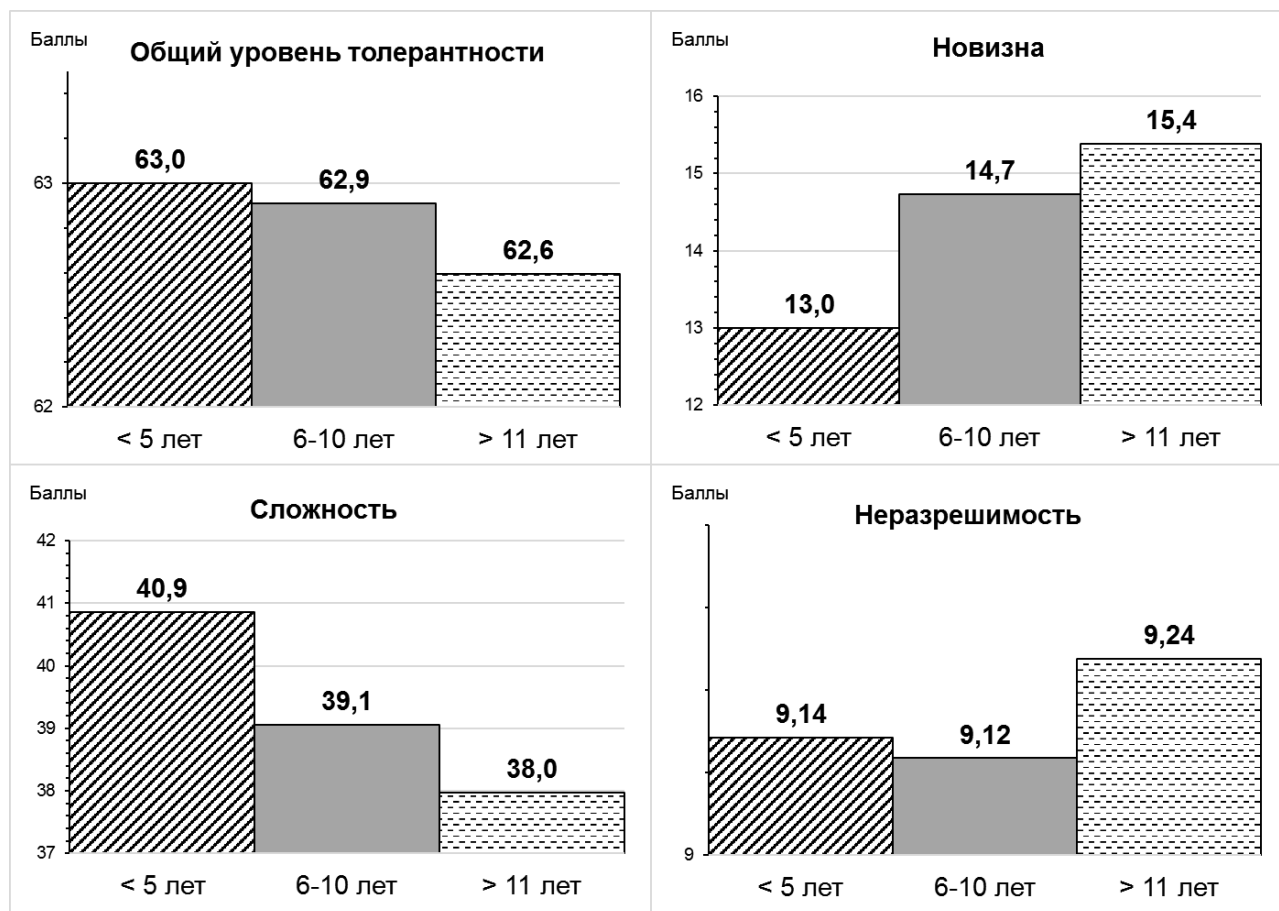


Рис. 3. Распределение показателей толерантности к неопределенности у руководителей по стажу управленческой деятельности

Проведенный гендерный анализ показателей толерантности к неопределенности руководителей государственной службы не выявил статистически значимых различий между мужчинами и женщинами (рис. 4).

Из рисунка видно, что общий показатель толерантности к неопределенности практически одинаков у мужчин- и женщин-руководителей государственной службы. Однако, детальный анализ показал, что к новым задачам и в ситуациях неразрешимости уровень толерантности у женщин-руководителей незначительно выше (на 3% и 1%, соответственно). В ситуациях решения сложных задач уровень толерантности был выше на 1% у мужчин-руководителей по сравнению с женщинами.

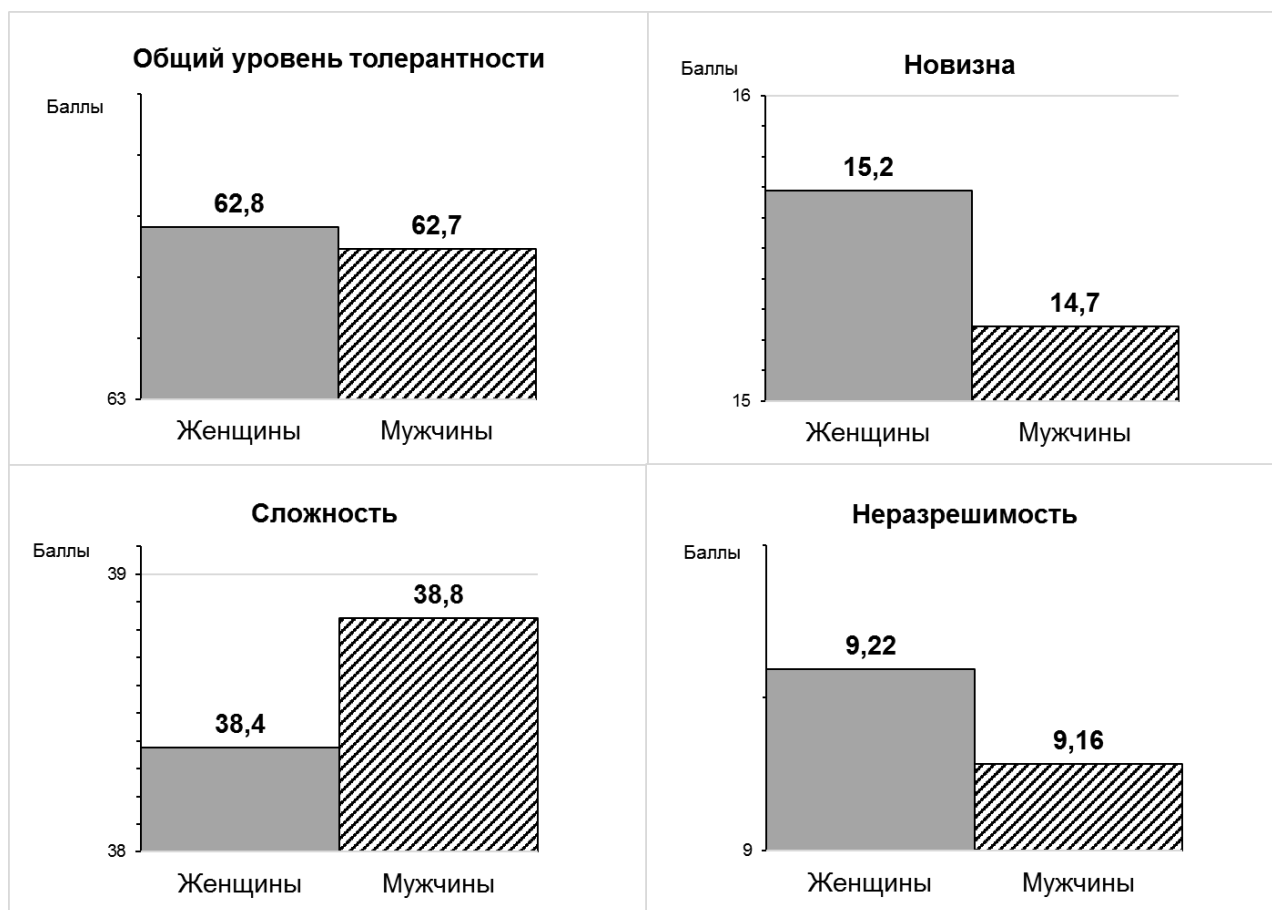


Рис. 4. Гендерное распределение показателей толерантности к неопределенности

Обсуждение и выводы

1. Анализ полученных результатов показал, что для молодых руководителей государственной службы с низким стажем наиболее критичным показателем является новизна. Такие управленцы из-за недостаточного профессионального управленческого опыта более всего чувствуют себя уязвимыми и неуверенными в ситуациях неопределенности.

Однако, начинающие руководители младше 40 лет, в непривычных сложных ситуациях видят возможность развития и проявления своих способностей и навыков и демонстрируют наивысшую толерантность к ним.

2. С переходом к средней зрелости и увеличением стажа работы руководители государственной службы повышают свою адаптивность к новым и неразрешимым ситуациям неопределенности. Такие руководители находятся на пике своей управленческой формы и могут чувствовать себя относительно комфортно даже в ситуациях высокой неопределенности.

Однако, в сложных ситуациях неопределенности толерантность таких руководителей начинает снижаться тем больше, чем выше их возраст и профессиональный стаж. Такая динамика может быть связана с наступ-

лением профессионального выгорания в результате длительного воздействия стрессогенных факторов; особым подходом руководителей данного уровня и готовностью «сражаться на передовой», а не разбираться со сложными тягомотными ситуациями, что подкрепляется возможностью делегирования этих задач подчиненным.

3. Для зрелых руководителей государственной службы после 50 лет характерно снижение общей толерантности к неопределенности и ее показателей. Такие управленцы уже не склонны воспринимать необычные и сложные ситуации как угрожающие и потенциально опасные, но вместе с тем, в своем большинстве такие руководители уже не расценивают ситуации неопределенности как новые возможности для собственного развития и проявления всей мощи своей профессиональной компетентности.

4. Проведенный гендерный анализ показал одинаковый общий уровень толерантности к неопределенности у мужчин- и женщин-руководителей государственной службы, за незначительными отличиями. Женщины-руководители несколько более толерантны к новым задачам и в ситуациях неразрешимости, а у мужчин-руководителей толерантность несколько выше в ситуациях решения сложных задач.

Выводы

Таким образом, проведенный анализ различных подходов к исследованию понятия толерантности к неопределенности, позволил установить, что данный феномен, рассматриваемый как важный психологический фактор эффективности управленческой деятельности, является довольно сложным системным понятием.

С одной стороны, это обусловлено его внутренними составляющими, такими, как новизна ситуации, вероятность ее возникновения и развития, сложность, непредсказуемость, множественность исходов, двойственность толкования и т.д.

С другой стороны, большую роль играет такой фактор, как внешнее восприятие самой ситуации неопределенности конкретным объектом, ощущения показателей толерантности которого проходят через призму его собственных характеристик, таких как характер, темперамент, система убеждений, тип индивидуальности, когнитивный стиль, процесс принятия риска и другие личностно-психологические черты и профессиональные характеристики.

Уровень толерантности к неопределенности руководителей государственной службы может рассматриваться как личностная черта и выступать важным условием при проведении оценочных процедур, при приеме на работу, формировании резерва управленческих кадров, оценке эффективности управленческой деятельности, составлении программ повышения квалификации руководителей.

Список литературы

1. Алишев Б.С. Психика и преодоление неопределенности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2009. – Т. 6. – № 3. – С. 3–26.
2. Бятец И.В. Причины возникновения и измерение неопределенности и риска в экономике // Экономика и право. – 2011. – Вып. 4. – С. 14–18.
3. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. – 2007. – № 6. – С. 3–20.
4. Колпаков В.М. Теория и практика принятия управленческих решений: учеб. пособие. Киев: МАУП, 2004. – 504 с.
5. Капустин В. Ф. Неопределенность: виды, интерпретации, учет при моделировании принятия решений // Вестник Санкт-Петербургского университета. 1993. № 2.
6. Корнилова Т.В. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. – 2013. – 34(3). – С. 89–100.
7. Корнилова Т.В., Чумакова М.А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7. – № 1. – С. 92–110.
8. Макаева К.И., Серверова Э.И., Вефаева П.Р., Годгаев Д.Б., Умкеева Б.В., Очаева Д.Ц., Безрукова О.Г. Сущность рисков и неопределенности в менеджменте // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2019. – № 7-2. – С. 38-47;
9. Павлова Е.М., Корнилова Т.В. Триада «толерантность к неопределенности – эмоциональный интеллект – интуитивный стиль» и самооценка креативности у лиц творческих профессий // Психолого-педагогические исследования. – 2019. – Т. 11. – № 1. – С. 107–117.
10. Рогачев В.А., Коноплева И.Н. Толерантность к неопределенности и выбор копинг-стратегий у сотрудников правоохранительных органов // Психология и право. – 2017. – Т. 7. – № 4. – С. 106–126.
11. Birrell J. Toward a definition of intolerance of uncertainty: A review of factor analytical studies of the Intolerance of Uncertainty Scale // Clinical Psychology Review. – 2011. – Vol. 31 (7). – P. 1198–1208.
12. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable // Journal of Personality. – 1962. – Vol. 30. – P. 29–50.
13. Caligiuri P.M., Jacobs R.R., Farr J.L. The attitudinal and behavioral openness scale: Scale development and construct validation // International Journal of Intercultural Relations. – 2000. – Vol. 24. – P. 27–46.
14. Greco V., Roger D. Coping with uncertainty: the construction and validation of a new measure // Personality and Individual Differences. – 2001. – Vol. 31 (4). – P. 519–534.
15. Grenier S. et al. Intolerance of Uncertainty and Intolerance of Ambiguity: Similarities and differences // Personality and Individual Differences. – 2005. – Vol. 39 (3). – P. 593–600.
16. Furnham A., Marks J. Tolerance of Ambiguity: A Review of the Recent Literature // Psychology. – 2013. – Vol. 4 (9). – P. 717–728.
17. Herman J.L., Stevens M.J., Bird A. The tolerance for ambiguity scale: Towards a more refined measure for international management research // International Journal of Intercultural Relations. – 2010. – Vol. 34. – P. 58–65.
18. Hillen M. et al. Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model, and implications for healthcare // Social Science & Medicine. – 2017. – Vol. 180. – P. 62–75.
19. Kruglanski A. et al. Three decades of lay epistemics: The why, how, and who of knowledge formation // European Review of Social Psychology. – 2009. – Vol. 20 (1). – P. 146–191.

20. Lauriola M., Levin I.P., Hart S.S. Common and distinct factors in decision making under ambiguity and risk: A psychometric study of individual differences // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. – 2007. – Vol. 104. – P. 130–149.

21. McLain D.L. Evidence of the properties of an ambiguity tolerance measure: The multiple stimulus types ambiguity tolerance scale // *Psychological Reports*. – 2009. – Vol. 105. – P. 975–988.

22. Rosen N. et al. Differentiating intolerance of uncertainty from three related but distinct constructs // *Anxiety, Stress & Coping An International Journal*. – 2014. – Vol. 27 (1). – P. 55–73.

References

1. Alishev, B.S. (2009) Psihika i preodolenie neopredelennosti [Psyche and overcoming uncertainty]. *Psihologiya. Zhurnal Vyshej shkoly ekonomiki*. Vol. 6.3. pp. 3–26 (In Russian).

2. Byatec, I.V. (2011) Prichiny vozniknoveniya i izmerenie neopredelennosti i riska v ekonomike [Causes and measurement of uncertainty and risk in economics]. *Ekonomika i pravo – Economics and Law*. Vol. 4. pp. 14–18. (In Russian).

3. Zinchenko, V.P. (2007) Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psihologicheskaya tradiciya? [Uncertainty tolerance: news or psychological tradition?]. *Voprosy psihologii*. Vol. 6. pp. 3–20 (In Russian).

4. Kolpakov, V.M. (2004) Teoriya i praktika prinyatiya upravlencheskih reshenij [Theory and practice of making managerial decisions]. Kiev: MAUP. 2004. 504 p. (In Russian).

5. Kapustin, V.F. (1993) Neopredelennost': vidy, interpretacii, uchet pri modelirovaniiii prinyatii reshenij [Uncertainty: types, interpretations, accounting in modeling and decision-making]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta – Bulletin of St. Petersburg University*. Vol. 2. P. 28.

6. Kornilova, T.V. (2013) Psihologiya neopredelennosti: edinstvo intellektual'no-lichnostnoj regulyacii reshenij i vyborov [The psychology of uncertainty: the unity of the intellectual and personal regulation of decisions and choices]. *Psihologicheskij zhurnal*. Vol. 34(3). pp. 89–100 (In Russian).

7. Kornilova, T.V., Chumakova, M.A. (2014) Shkaly tolerantnosti i intolerantnosti k neopredelennosti v modifikacii oprosnika S. Badnera [Scales of tolerance and intolerance to uncertainty in the modification of S. Badner's questionnaire]. *Eksperimental'naya psihologiya*. Vol. 7. 1. pp. 92–110 (In Russian).

8. Makaeva, K.I., Serverova, E.I., Vefaeva, P.R., Godgaev, D.B., Umkeeva, B.V., Ochaeva, D.C., Bezrukova, O.G. (2019) Sushchnost' riskov i neopredelennosti v menedzhmente [The essence of risks and uncertainty in management]. *Vestnik Altajskoj akademii ekonomiki i prava – Bulletin of the Altai Academy of Economics and Law*. Vol. 7-2. P. 38-47. (In Russian).

9. Pavlova, E.M., Kornilova, T.V. (2019) Triada «Tolerantnost' k neopredelennosti – emocional'nyj intellekt – intuitivnyj stil'» i samoocenka kreativnosti u lic tvorcheskih professij [Triad «Uncertainty tolerance – emotional intelligence – intuitive style» and self-estimate of creativity in creative professions psihologo-pedagogicheskie issledovaniya] Vol. 11. 1. pp. 107–117 (In Russian).

10. Rogachev, V.A., Konopleva, I.N. (2017) Tolerantnost' k neopredelennosti i vybor koping-strategij u sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov [Tolerance to uncertainty and the choice of coping strategies in law enforcement officers]. *Psihologiya i pravo*. Vol. 7. 4. pp. 106–126 (In Russian).

11. Birrell, J. (2011) Toward a definition of intolerance of uncertainty: A review of factor analytical studies of the Intolerance of Uncertainty Scale. *Clinical Psychology Review*. Vol. 31(7). pp. 1198–1208.
12. Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*. Vol. 30. pp. 29–50.
13. Caligiuri, P.M., Jacobs, R.R., & Farr, J.L. (2000). The attitudinal and behavioural openness scale: Scale development and construct validation. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 24. pp. 27–46.
14. Greco, V., Roger, D. (2001) Coping with uncertainty: the construction and validation of a new measure. *Personality and Individual Differences*. Vol. 31(4). pp. 519–534.
15. Grenier, S. et al. (2005) Intolerance of Uncertainty and Intolerance of Ambiguity: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*. Vol. 39(3). pp. 593–600.
16. Furnham, A., Marks, J. (2013) Tolerance of Ambiguity: A Review of the Recent Literature. *Psychology*. Vol. 4. 9. pp. 717–728.
17. Herman, J.L., Stevens, M.J., Bird, A., Mendenhall, M., Oddou, G. (2010). The tolerance for ambiguity scale: Towards a more refined measure for international management research. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 34. pp. 58–65.
18. Hillen, M. et al. (2017) Tolerance of uncertainty: Conceptual analysis, integrative model, and implications for healthcare. *Social Science & Medicine*. Vol. 180. pp. 62–75.
19. Kruglanski, A. et al. (2009) Three decades of lay epistemics: The why, how, and who of knowledge formation. *European Review of Social Psychology*. Vol. 20(1). pp. 146–191.
20. Lauriola, M., Levin, I.P., Hart, S.S. (2007). Common and distinct factors in decision making under ambiguity and risk: A psychometric study of individual differences. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. Vol. 104. pp. 130–149.
21. McLain, D.L. (2009). Evidence of the properties of an ambiguity tolerance measure: The multiple stimulus types ambiguity tolerance scale-II. *Psychological Reports*. Vol. 105. pp. 975–988.
22. Rosen, N. et al. (2014) Differentiating intolerance of uncertainty from three related but distinct constructs. *Anxiety, Stress & Coping an International Journal*. Vol. 27(1). pp. 55–73.

Об авторе

Куликова Татьяна Николаевна, аспирант, Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7072-3245, e-mail: ge_ta_@mail.ru

About the author

Tatyana N. Kulikova, Postgraduate, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7072-3245, e-mail: ge_ta_@mail.ru

Поступила в редакцию: 25.05.2021

Received: 25 May 2021

Принята к публикации: 02.06.2021

Accepted: 02 June 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.923.2:316.628-057.874
DOI 10.35231/18186653_2021_2_175

Личностные особенности обучающихся старших классов с разным уровнем мотивации саморазвития

И. А. Куницына, А. В. Савин

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье рассматриваются основные подходы к определению сущности процесса саморазвития; описываются выявленные личностные особенности старшеклассников с разным уровнем мотивации саморазвития.

Материалы и методы. Обследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Киришская средняя общеобразовательная школа № 6». Выборка представлена обучающимися 8–10 классов в количестве 92 человека. Использовались методы анкетирования и тестирования, а также психодиагностический инструментарий: 1) методика «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» (И.С. Домбровская), 2) методика многофакторного исследования личности Р.Б. Кеттелла 16 PF (форма С), 3) методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), 4) опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ, 5) методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов).

Результаты исследования. В ходе исследования было установлено, что обучающиеся старших классов с высоким и низким уровнем мотивации саморазвития обладают существенными различиями в выраженности некоторых черт личности и характеристик ценностно-смысловой сферы.

Обсуждение и выводы. Выявлено, что обучающиеся старших классов с высокой мотивацией саморазвития в отличие от сверстников с низкой мотивацией саморазвития обладают существенно более высоким уровнем нормативности поведения, восприимчивости к переменам, рефлексивности, большей широтой взглядов. Они разделяют ценности самоактуализирующейся личности, характеризуются выраженным творческим отношением к жизни.

Обучающиеся с низкой мотивацией саморазвития по сравнению с одноклассниками с высокой мотивацией саморазвития считают, что важнейшей составляющей человеческой жизни является постоянное приумножение собственного финансового состояния.

Ключевые слова: саморазвитие, мотивация саморазвития, обучающиеся старших классов, личностные особенности.

Для цитирования: Куницына И.А., Савин А.В. Личностные особенности обучающихся старших классов с разным уровнем мотивации саморазвития // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 175–186. DOI 10.35231/18186653_2021_2_175

Personal characteristics of senior students with different levels of self-development motivation

Irina A. Kunitsyna, Andrey V. Savin

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article discusses the main approaches to determining the essence of the process of self-development; the identified personal characteristics of high school students with different levels of self-development motivation are described.

Materials and methods. The survey was carried out on the basis of the municipal educational institution "Kirishi Secondary School No. 6". The sample is represented by students in grades 8-10 in the amount of 92 people. Methods of questioning and testing were used. The following psychodiagnostic methods were used: 1) the methodology "Motivation of educational activity: levels and types" (IS Dombrovskaya), 2) the method of multifactorial research of personality R.B. Kettella 16 PF (form C), 3) methodology "Value orientations" (M. Rokich), 4) questionnaire for diagnosing self-actualization of personality SAMOAL, 5) method for diagnosing reflexivity (A.V. Karpov).

The results of the study. In the course of the study, it was found that senior students with high and low levels of self-development motivation have significant differences in the severity of some personality traits and characteristics of the value-semantic sphere.

Discussion and conclusions. It was revealed that senior schoolchildren with high self-development motivation, in contrast to peers with low self-development motivation, have a significantly higher level of normativity of behavior, susceptibility to changes, reflexivity, wider outlook, they share the values of a self-actualizing personality, are characterized by a pronounced creative attitude to life.

Students with low self-development motivation, in comparison with classmates with high self-development motivation, believe that the most important component of human life is the constant increase in their own financial condition.

Key words: self-development, self-development motivation, senior students, personality traits.

For citation: Kunitsyna, I.A., Savin, A.V. (2021) Lichnostny`e osobennosti obuchayushhixsya starshix klassov s razny`m urovnem motivacii samorazvitiya [Personal characteristics of high school students with different levels of self-development motivation]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 175–186. DOI 10.35231/18186653_2021_2_175 (In Russian).

Введение

Важнейшей задачей, которая стоит перед современной системой школьного образования, является разработка, апробация и дальнейшее внедрение системы психолого-педагогических технологий, направленных на сопровождение личностного саморазвития обучающихся как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности. Следовательно, современное состояние системы среднего образования ориентирует сообщество педагогов и психологов на изучение механизмов процесса саморазвития личности, которое включает в себя раскрытие духовного, творческого и интеллектуального потенциала личности каждого обучающегося. Успешное прохождение процесса саморазвития личности – это важнейшее условие для благоприятной адаптации выпускников общеобразовательных учреждений к процессу обучения уже в системе высшего образования и дальнейшей самореализации в трудовой деятельности.

Стремление к развитию собственной личности относится к группе высших потребностей человека в рамках экзистенциально-гуманистического направления психологической науки. Рассматривая понятие «саморазвитие» в контексте отечественной психологической мысли, его можно описать как вид деятельности, характеризующийся направленностью индивида на самого себя. И целью такой активности будет являться накопление специфических знаний и умений¹.

Важнейшей составляющей процесса саморазвития, раскрывающей данный процесс с точки зрения деятельности, является вопрос о готовности к этой деятельности². В качестве ведущего фактора готовности к саморазвитию выступает мотивация саморазвития, которая включает в себя как личностный, так и функциональный компоненты³.

Актуальное состояние проблемы мотивации саморазвития указывает на необходимость дальнейших исследований данного процесса.

¹ Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997. С. 171.

² Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. поэтапное формирование как метод психологических исследований // Актуальные проблемы возрастной психологии. М.: АПН, 1978. 370 с.

³ Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований. М.: Педагогика, 1986. 239 с.

Цель исследования: выявление личностных особенностей обучающихся старших классов с разным уровнем мотивации саморазвития.

Гипотезами данного исследования являются следующие предположения: 1) существуют значимые различия личностных характеристик у обучающихся старших классов с разным уровнем мотивации саморазвития; 2) существуют значимые корреляционные связи значений показателей личностных характеристики и мотивации саморазвития обучающихся старших классов.

Задачами исследования являются: 1) сравнить значения показателей отдельных черт личности у обучающихся старших классов с разным уровнем мотивации саморазвития; 2) сравнить значения показателей ценностно-смысловой сферы у обучающихся старших классов с разным уровнем мотивации саморазвития; 3) проанализировать взаимосвязь значений показателей личностных характеристик и мотивации саморазвития у обучающихся старших классов.

Обзор литературы

Теоретический анализ понятия «мотивация саморазвития» подразумевает рассмотрение понятия «саморазвитие» и его факторов. Попытки теоретического анализа процесса саморазвития начинают фигурировать в качестве предмета исследования в работах таких авторов, как А. А. Реан [3], А. А. Деркач¹, М. А. Щукина [4] и др.

Исходя из результатов анализа литературных источников, Щукина М.А. указывает на некоторую неоднородность сущности саморазвития как явления и процесса. Саморазвитие может быть представлено как специфический вид деятельности, способ деятельности или же определённая стратегия, которой придерживается каждый конкретный человек в процессе жизнедеятельности [4].

Абульханова-Славская К.А. считает, что понятия «саморазвитие» и «самосовершенствование» очень тесно взаимосвязаны. Данное предположение позволяет определить самосовершенствование, как объединение процессов вхождения личности в культурный контекст, расширение

¹ Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2006. 496 с.

границ познания и развитие практических навыков, что позволит ей реализовать себя в разнообразнейших сферах жизни¹.

Наиболее полным и всеобъемлющим определением понятия «саморазвитие» считается трактовка Н.А. Низовских, где саморазвитие рассматривается как специфический вид деятельности человека, целью которой является формирование и развитие новообразований, затрагивающих сознание, поведенческие особенности и способности [2].

Слободчиков В.И. и Исаева Е.И. придерживаются точки зрения, что саморазвитие представляет собой фундаментальную способность индивида к развитию себя как субъекта жизни². Определяя саморазвитие как особый вид человеческой активности, они трактуют процесс саморазвития как специфическую форму бытия индивида, которая протекает на протяжении всей жизни человека. Но при этом они подчёркивают, что некоторое время, а возможно и всю жизнь, человек может не иметь статуса субъекта собственного развития.

Стремление к саморазвитию, которое выступает в качестве важнейшего этапа личностного развития, проявляется в подростковом возрасте³. Ведущим типом деятельности в старшем подростковом возрасте (15–17 лет) является учебно-профессиональная деятельность. Говоря о мотивах учебной деятельности, можно привести слова Л.И. Божович, которая подразделяла мотивы обучения на две большие группы: первая включает в себя мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности (потребность в интеллектуальной активности, желание овладеть новыми знаниями, умениями и навыками), а вторая – с относительно широкими факторами взаимодействия обучающегося со средой (потребность в общении и взаимодействии с другими обучающимися и учителями, желание получить определённый статус)⁴. Маркова А.К. развила данную классификацию, разбив каждую из вышеописанных групп мотивов учебной деятельности на три подгруппы. В первую группу познавательных мотивов вошли широкие познавательные, учебно-познавательные и

¹ Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. С. 261.

² Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М., 2000. 147 с.

³ Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-пресс, 1995. 383 с.

⁴ Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.; Воронеж, 1997.

мотивы саморазвития. Вторая – группа социальных мотивов, подразделяется на широкие социальные, позиционные и мотивы социального сотрудничества¹. В контексте данной статьи особое внимание стоит уделить мотивам саморазвития, которые определяются как направленность обучающихся на индивидуальное, самостоятельное развитие способов получения новых знаний, умений и навыков в разнообразных сферах жизни.

Мотивацию к саморазвитию принято определять как потребность в познании, которая основывается на высокой степени сознательности и организованности личности, как группу мотивов, побуждающих человека на приобретение новых знаний и организацию самостоятельной деятельности по их усвоению².

Материалы и методы

Обследование проводилось на базе Киришской СОШ № 6. Выборка представлена обучающимися 8-10 классов в количестве 92 человека. Использовались метод анкетирования и тестирования обучающихся, а также: психодиагностический инструментарий: 1) методика «Мотивация учебной деятельности уровни и типы (И.С. Домбровская), 2) методика многофакторного исследования личности Р.Б. Кеттелла 16 PF (форма С), 3) методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), 4) опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ, 5) методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов).

Результаты исследования

Группы испытуемых для сравнительного анализа формировались исходя из результатов психологической диагностики по шкале «Мотивы саморазвития» методики «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» Домбровской И.С. В группу учащихся с высоким уровнем значимости мотивов саморазвития в учебной деятельности вошли 23 человека. Это подростки, которые хотят учиться, так как стремятся к развитию мировоззрения, быть всесторонне развитой личностью. В группе обучающихся с низким уровнем данных мотивов 21 человек.

¹ Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.

² Райский Б.Ф. О комплексном подходе к формированию у школьников готовности к самообразованию // Самообразование школьников и развитие их личности. Волгоград: ВГПИ, 1978. 345 с.

По итогам сравнительного анализа личностных характеристик у обучающихся 8–10 классов с разным уровнем мотивации саморазвития были выявлены значимые различия по ряду показателей.

Обучающиеся с высокой мотивацией саморазвития добросовестны, руководствуются чувством долга, отличаются более развитым чувством ответственности и осознанности (показатель «Фактор G», методика Р.Б. Кеттелла, $t=2,61$ при $p<0,05$). Они в большей степени поглощены различными интеллектуальными проблемами, проявляют скептичность и пытаются вникнуть в суть вопроса (Фактор Q1, методика Р.Б. Кеттелла, $t=2,28$ при $p<0,05$). Также обучающиеся с высокой мотивацией саморазвития характеризуются относительно более высокой степенью развития рефлексивности личности (показатель «Рефлексивность», методика А.В. Карпова, $t=2,20$ при $p<0,05$).

Кроме того, они лучше понимают экзистенциальную ценность жизни, способны наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлым, не обесценивают грядущие успехи (шкала «Ориентация во времени», методика САМОАЛ, $t=2,19$ при $p<0,05$). Такие обучающиеся разделяют ценности самоактуализирующейся личности, к которым относятся добро, красота, истина, целостность (шкала «Ценности», методика САМОАЛ, $t=3,02$ при $p<0,01$) и характеризуются выраженным творческим отношением к жизни (шкала «Креативность», методика САМОАЛ, $t=2,49$ при $p<0,05$).

Обучающиеся с высокой мотивацией саморазвития в большей степени, чем обучающиеся с низкой мотивацией саморазвития, считают, что конечная цель существования человека стоит того, чтобы постоянно работать над собой и совершенствоваться как в физическом, так и в духовном плане (показатель «Развитие», методика М. Рокича, $t=2,91$ при $p<0,01$). Также обучающиеся в большей степени убеждены, что умение понять чужую точку зрения, проявлять уважение к иным точкам зрения, обычаям и привычкам (показатель «Широта взглядов», методика М. Рокича, $t=2,26$ при $p<0,05$) является предпочтительным практически в любой ситуации. В то же время обучающиеся с низкой выраженностью мотивации саморазвития в большей степени считают, что конечная цель существования человека стоит того, чтобы постоянно приумножать собственное финансовое состояние, избегать материальных проблем (показатель «Материально обеспеченная жизнь», $t=2,39$ при $p<0,05$).

*Результаты сравнительного анализа
личностных характеристик обучающихся старших классов
с разным уровнем мотивации саморазвития*

Показатель	Mx±σx		Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента
	Высокая выраженность мотивации саморазвития	Низкая выраженность мотивации саморазвития	
Фактор G	8,70±2,12	7,14±1,80	2,61 (p<0,05)
Фактор Q1	7,52±2,45	6±1,92	2,28 (p<0,05)
Рефлексивность	122,7±14,10	113±15,09	2,20 (p<0,05)
Ориентация во времени	6,04±1,43	4,90±2	2,19 (p<0,05)
Ценности	9,26±1,89	7,43±2,13	3,02 (p<0,01)
Креативность	9,09±2,21	7,33±2,46	2,49 (p<0,05)
Технические интересы	11,13±4,95	14,52±4,19	2,44 (p<0,05)
Материально обеспеченная жизнь*	10±5,12	6,62±4,18	2,39 (p<0,05)
Развитие*	8±3,86	11,38±3,84	2,91 (p<0,01)
Широта взглядов*	9,83±4,62	12,81±4,07	2,26 (p<0,05)
Общая академическая успеваемость	4,12±0,39	3,82±0,49	2,30 (p<0,05)

Примечание: Mx – среднее арифметическое значение, σx – стандартное отклонение, * – обратная шкала.

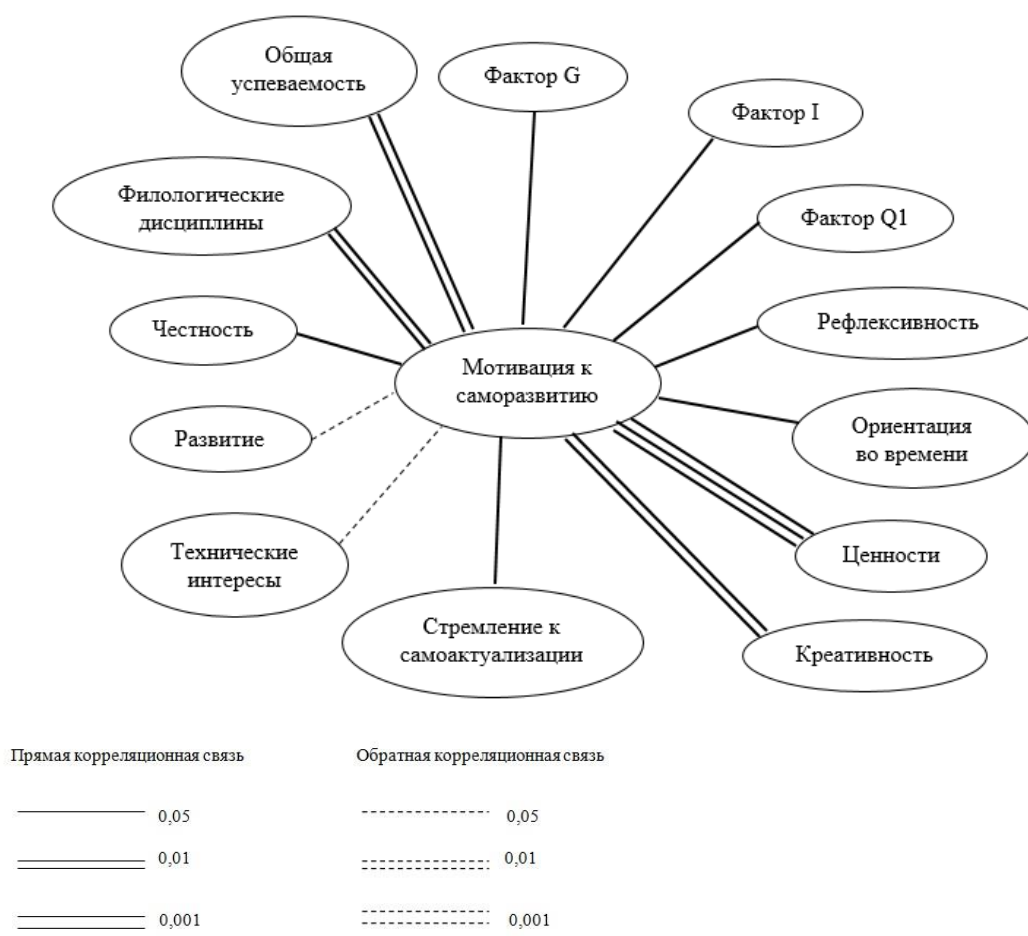
По итогам корреляционного анализа личностных характеристик с показателем мотивации саморазвития были получены следующие результаты. Были выявлены прямые корреляционные связи значений показателя мотивов саморазвития со значениями показателей «Фактор G» ($r=0,27$ при $p<0,05$), «Фактор I» ($r=0,21$ при $p<0,05$), «Фактор Q1» ($r=0,24$ при $p<0,05$) опросника Р.Б. Кеттелла и показателем рефлексивности методики А.В. Карпова ($r=0,21$ при $p<0,05$). Данные результаты характеризуют респондентов, в большей степени проявляющих мотивацию саморазвития, как более добросовестных, руководствующихся чувством долга, отличающихся более развитым чувством ответственности и осознанности, но в то же время и впечатлительных, отличающихся развитыми эстетическими интересами, склонностью к эмпатии. Они в большей степени поглощены различными интеллектуальными проблемами, проявляют скептичность и пытаются вникнуть в суть вопроса. Также они отличаются относительно более высокой степенью развития рефлексивности личности.

Также были выявлены прямые корреляционные связи значений показателя мотивов саморазвития со значениями показателей «Ориентация во времени» ($r=0,27$ при $p<0,05$), «Ценности» ($r=0,37$ при $p<0,001$), «Креативность» ($r=0,24$ при $p<0,05$) и «Стремление к самоактуализации» ($r=0,23$ при $p<0,05$) опросника САМОАП. Данные результаты характеризуют испытуемых, в большей степени проявляющих мотивацию саморазвития, как старшеклассников, которые относительно лучше понимают экзистенциальную ценность жизни, способны наслаждаться актуальным моментом, не сравнивая его с прошлым, не обесценивают грядущие успехи; в большей степени разделяют ценности самоактуализирующейся личности, к которой относятся добро, красота, истина, целостность; характеризуются выраженным творческим отношением к жизни и отличаются более выраженным стремлением к самоактуализации.

Кроме того, были выявлены прямая корреляционная связь значений показателя мотивов саморазвития со значениями показателя «Честность» методики М. Рокича ($r=0,22$ при $p<0,05$) и обратная взаимосвязь со значениями показателя «Развитие» методики М. Рокича ($r=-0,22$ при $p<0,05$).

Данные результаты указывают на то, что респонденты с более выраженной мотивацией саморазвития в меньшей степени убеждены, что правдивость и искренность являются предпочтительными практически в любой ситуации. Также они считают, что конечная цель существования человека стоит того, чтобы постоянно работать над собой и совершенствоваться как в физическом, так и в духовном плане.

Также были выявлены прямые корреляционные связи значений показателя мотивов саморазвития со значениями показателей как общей учебной успеваемости ($r=0,25$ при $p<0,05$), так и с показателями учебной успеваемости по филологическим дисциплинам, в числе которых русский язык, литература и иностранные языки ($r=0,31$ при $p<0,01$).



Обсуждение и выводы

Полученные результаты свидетельствуют о том, что мотивация саморазвития обучающихся старших классов связана с их личностными чертами и ценностно-смысловой сферой.

Выводы по результатам исследования:

1) обучающиеся старших классов с высокой мотивацией саморазвития отличаются большей нормативностью поведения, восприимчивостью к переменам, к новым идеям, большей рефлексивностью;

2) обучающиеся старших классов с высокой мотивацией саморазвития обладают большей широтой взглядов, ценят время и возможность развития, они разделяют ценности самоактуализирующейся личности и характеризуются выраженным творческим отношением к жизни, а обучающиеся с низкой мотивацией саморазвития существенно больше, чем их сверстники, считают, что важнейшей составляющей человеческой жизни является постоянное приумножение собственного финансового состояния;

3) существует значимая корреляционная связь значений показателя мотивации саморазвития обучающихся старших классов и отдельных показателей черт личности, ценностно-смысловой сферы.

Помимо описанных результатов, в данном исследовании было выявлено, что школьники с более высоким уровнем саморазвития имеют более высокую учебную успеваемость по филологическим дисциплинам.

Вероятно, ведущей личностной характеристикой школьников с высоким уровнем саморазвития является рефлексивность, т. е. устремленность на максимальную осознанность собственных действий. Именно она делает возможным выявление своих недостатков и планирование траектории развития, а также регулярное сличение задуманного и реальной ситуации саморазвития.

Конечно, следует помнить о том, что саморазвитие может иметь разные направления. В данном исследовании речь идет об интеллектуальном и личностном саморазвитии школьников в ситуации школьного обучения. Но есть старшеклассники с высокой мотивацией саморазвития другой направленности. Например, спортсмены могут быть направлены на саморазвитие, но это стремление к физическому самосовершенствованию.

Наблюдается сходство выявленных личностных характеристик старшеклассников с высоким уровнем мотивации саморазвития с психологическим типом личности «NF» («Аполлон»), выделенным Д. Кейрси. В частности, рефлексивность, склонность к творчеству, интерес к развитию, познанию, увлечение гуманитарными науками и низкая значимость материальных благ.

Полученные результаты могут быть положены в основу эмпирического исследования, касающегося выявления и описания психологических типов школьников в зависимости от их мотивации саморазвития и обучения, а также личностных характеристик. Психолого-педагогическое сопровождение этих групп старшеклассников будет иметь свою специфику в связи с разным отношением к учебе и разными представлениями о содержании и смысле будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. – №5. – С. 45–57.
2. Низовских Н.А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. – М., 2007. – С. 9.
3. Реан А.А. Акмеология личности // Психологический журнал. – 2000. – №3. – С. 88–95.
4. Щукина М.А. Саморазвитие личности: история и современное состояние проблемы в отечественной психологии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2009. – № 1–1. – С.154–164.

References

1. Karpov, A.V. (2003) Refleksivnost' kak psikhicheskoe svojstvo i metodika eyo diagnostiki [Reflexivity as a mental property and the method of its diagnosis]. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological journal*. T.24. No. 5. pp. 45–57. (In Russian).
2. Nizovskikh, N.A. (2007) *Chelovek kak avtor samogo sebya: psikhosemanticheskoe issledovanie zhiznennykh principov v strukture samorazvivayushchejsya lichnosti* [Man as the author of himself: a psychosemantic study of life principles in the structure of a self-developing personality]. Moskva, p. 9. (In Russian).
3. Rean, A.A. (2000) Akmeologiya lichnosti [Acmeology of personality]. *Psikhologicheskij zhurnal – Psychological journal*. No. 3. pp. 88–95. (In Russian).
4. Shchukina, M.A. (2009) Samorazvitie lichnosti: istoriya i sovremennoe sostoyanie problemy v otechestvennoj psikhologii [Self-development of personality: history and modern state of the problem in Russian psychology]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12: Psikhologiya. Sociologiya. Pedagogika – Bulletin of St. Petersburg University. Seriya 12: Psychology. Sociology. Pedagogy*. No. 1–1. pp. 154–164. (In Russian).

Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

Куницына Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

Савин Андрей Владимирович, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: savin2412@gmail.com

About the authors

Irina A. Kunitsyna, Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

Andrey V. Savin, Post-graduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, Russian Federation, e-mail: savin2412@gmail.com

Поступила в редакцию: 20.04.2021

Received: 20 Apr. 2021

Принята к публикации: 15.05.2021

Accepted: 15 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.923.5-053.8

DOI 10.35231/18186653_2021_2_187

Взаимосвязь элементов ценностно-смысловой сферы и параметров достижения личностной зрелости в период ранней и средней взрослости

А. В. Лаврищева

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Цель статьи заключается в описании результатов психодиагностического исследования, направленного на определение параметров достижения личностной зрелости, а также связи между ними и механизмами развития ценностно-смысловой сферы.

Теоретический обзор, проведенный для формирования методологической базы исследования, показал, что в рамках гуманистической парадигмы, а также деятельностного и культурно-исторического подхода, достижение личностной зрелости рассматривается как новообразование периода взрослости, тесно связанное со становлением ценностно-смысловой сферы. Общая идея о динамике развития ценностно-смысловой сферы раскрыта в акмеологическом системно-эволюционном подходе к пониманию личности как саморазвивающейся системы В.В. Белова, который также является методологической основой представленного исследования [2; 3]. Вместе с тем остается открытым вопрос о системном характере взаимосвязи личностной зрелости и ценностно-смысловой сферы, а также о связи механизмов развития ЦСС и отдельных параметров зрелости. Таким образом, сформированы ключевые гипотезы, определившие логику и структуру эмпирического исследования. Первая гипотеза связывает параметры личностной зрелости с такими элементами ценностно-смысловой сферы, как духовность, генеративность, автономия и достижение акме. В рамках второй гипотезы высказано предположение о наличии прямо пропорциональных связей между отдельными механизмами развития ЦСС и параметрами личностной зрелости.

Методология исследования строится на идеях гуманистического, системного, деятельностного, культурно-исторического и акмеологического системно-эволюционного подходов, в рамках которых были подобраны валидные стандартизированные методики, нацеленные на изучение параметров, компонентов и общего уровня личностной зрелости, а также механизмов развития ценностно-смысловой сферы. Для оценки тесноты связи между показателями использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена, результаты которого стали основанием для построения корреляционного графа.

Результаты исследования. Установлено, что приобретение личностной зрелости связано с такими элементами ценностно-смысловой сферы, как духовность, генеративность, автономия и достижение акме. Кроме того, можно говорить о наличии комплексной взаимосвязи между механизмами развития ценностно-смысловой сферы и отдельными параметрами личностной зрелости.

Ключевые слова: ценностно-смысловая сфера, механизмы развития ценностно-смысловой сферы, личностная зрелость, параметры достижения личностной зрелости.

Для цитирования: Лаврищева А.В. Взаимосвязь ценностно-смысловой сферы и параметров достижения личностной зрелости в период ранней и средней взрослости // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 187–205. DOI 10.35231/18186653_2021_2_187

The relationship between the elements of the value-meaning sphere and the parameters of achieving personal maturity during early and middle adulthood

Alina V. Lavrishcheva

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

The purpose of the article is to describe the results of psychodiagnostic research aimed at determining the parameters of achieving personal maturity, as well as the relationship between them and the mechanisms of development of the value-meaning sphere.

The theoretical review carried out to form the methodological basis of the study showed that within the framework of the humanistic paradigm, as well as the activity and cultural-historical approach, the achievement of personal maturity is considered as a new formation of the period of adulthood, closely associated with the formation of the value-meaning sphere. The general idea of the dynamics of the development of the value-meaning sphere is disclosed in the acmeological system-evolutionary approach to understanding the personality as a self-developing system by V.V. Belov, who is also the methodological basis of the presented study [2; 3].

At the same time, the question remains about the systemic nature of the relationship between personal maturity and the value-meaning sphere, as well as the relationship between the mechanisms of development of the CVS and individual parameters of maturity. Thus, key hypotheses were formed that determined the logic and structure of empirical research. The first hypothesis connects the parameters of personal maturity with such elements of the value-meaning sphere as spirituality, generativity, autonomy and the achievement of acme. Within the framework of the second hypothesis, it was suggested that there are directly proportional links between individual mechanisms of CV development and the parameters of personal maturity.

The research methodology is based on the ideas of a humanistic, systemic, activity-based and cultural-historical approach, within the framework of which valid standardized methods were selected, aimed at studying ferries, components and the general level of personal maturity, as well as mechanisms for the development of the value-meaning sphere. Spearman's rank correlation coefficient was used to assess the tightness of the relationship between the selected data series, the results of which became the basis for constructing a correlation graph.

Research results. It has been established that the acquisition of personal maturity is associated with such elements of the value-meaning sphere as spirituality, generativeness, autonomy and the achievement of acme. In addition, we can talk about the presence of a complex relationship between the mechanisms of development of the value-meaning sphere and individual parameters of personal maturity.

Key words: value-meaning sphere, mechanisms of development of the value-meaning sphere, personal maturity, parameters of achieving personal maturity.

For citation: Lavrishcheva, A.V. (2021) Vzaimosvyaz elementov cennostno-smislovoy sferi i parametrov dostigeniya lichnostnoy zrelosti v period ranney i sredney vzroslosti [The relationship between the elements of the value-meaning sphere and the parameters of achieving personal maturity during early and middle adulthood]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 187–205. DOI 10.35231/18186653_2021_2_187 (In Russian).

Введение

Актуальность исследования. Ценностно-смысловая сфера в современных областях гуманитарного знания является одной из наиболее актуальных и востребованных тем. Это связано с безусловным влиянием морально-нравственной и ценностной первоосновы человеческой жизни и общественного устройства на все процессы функционирования и развития личности. Важнейшая роль ценностно-смысловой сферы заключается в формировании смыслов и целей жизнедеятельности человека и регуляции способов их достижения [21]. Такие параметры и компоненты ценностно-смысловой сферы, как уровень осознанности и осмысленности жизни, наличие стратегически ориентированных жизненных перспектив, наличие пространства самореализации, а также ответственность и созидательность как жизненные установки свидетельствуют о высоком уровне личностной зрелости. Таким образом, развитие ценностно-смысловой сферы является наиболее четким вектором достижения личностной зрелости.

Цель исследования заключается в выявлении взаимосвязи между параметрами достижения личностной зрелости, элементами ценностно-смысловой сферы и механизмами ее развития.

Обзор литературы

Основываясь на изучении различных подходов к понятию зрелости, с учетом методологии представленного исследования, базовое понятие ценности, использованное в работе, сформировано на основе гуманистической парадигмы. Под ценностью понимаются общественно значимые установки, идеалы, идеи, которые в процессе усвоения жизненного опыта интериоризируются личностью, становятся детерминантами ее жизненных выборов и определяют систему жизненных смыслов.

В современной литературе актуальным остается вопрос, связанный с изучением динамики развития ценностно-смысловой сферы. Именно в этом ключе выясняется взаимосвязь между ценностно-смысловой сферой и личностной зрелостью, которая является основным новообразованием взрослости [4].

Важно отметить, что генезис подходов к понятию личностной зрелости основан на двух ключевых концепциях. В ряде источников авторы отождествляют понятия взрослости и зрелости, выдвигая идею о результирующем характере этапа, который предполагает наиболее значительные жизненные достижения в духовной, физической, общественной, профессиональной и иных сферах деятельности человека¹ [16; 19; 26 и др.].

В другом подходе, основателем которого является Б.Г. Ананьев [1], взрослость определяется как этап онтогенеза, наряду с юношеством или пожилым возрастом, продуктивность которого сугубо индивидуальна. Качество этого этапа, его содержательность и смысловую наполненность определяет собственно зрелость и ее параметры. Это наиболее продуктивный вариант исхода взрослости, который является одним из жизненных сценариев, реализация которого детерминирована комплексом внешних и внутренних факторов, а также действием различных внутренних механизмов. В отечественной науке представлены различные варианты определения критериев зрелости: психологическая ответственность

¹ Дарвиш О.Б. Возрастная психология: учеб. пособие. М.: Владос-Пресс, 2013. 264 с.

(Е.Б. Старовойтенко, М.В. Гамезо, 2003; А.В. Толстых, 1988), зрелость развития эмоционально-когнитивной сферы, продуктивно работающий интеллект и социальная эффективность поведения (А.А. Бодалев, 1998), открытость к переживанию новых ситуаций, экзистенциальный образ жизни, организмическое доверие, эмпирическая свобода и креативность (К. Роджерс, 1997), ответственность, самомотивация, гармония во взаимодействии с миром, принятие себя (Б.С. Братусь, 1985; И.С. Кон, 1989; В.Р. Манукян, 2010) и т. д.

Для формирования методологической базы исследования были рассмотрены те работы, в которых элементы ценностно-смысловой сферы рассматриваются как показатели достижения зрелости.

А.Л. Журавлев основной линией развития в период взрослости считает достижение социально-психологической зрелости, которая проявляется в относительной автономности личности, готовности принимать самостоятельные решения, активной социальной позиции, просоциальной направленности, произвольной саморегуляции взаимодействия с другими людьми, а также готовности проявлять эмпатию, децентрацию и т. п.¹ О связи ценностей, саморегуляции и воли также пишет W. Hofmann с соавт. [24]. В работах О.Ю. Стрижицкой особое значение уделяется автономии, в основе которой лежат сложившиеся представления о себе, осознанные личные цели, направленность на самоактуализацию [17]. Таким образом, автономия есть новообразование этапа взрослости, так как в более раннем периоде когнитивная сфера еще не сформирована.

В отечественной психологии глубокое философское обоснование получила идея о духовности как важнейшем критерии зрелости² [11; 12]. Духовность есть способ индивидуального бытия, основанного на принятии высших человеческих ценностей и аккумулирующий способность личности выходить за пределы ситуативных задач и сиюминутных потребностей, основывая свои жизненные выборы на высших смыслах и духовном развитии³.

¹ Социальная психология: учеб. пособие / отв. ред. А. Л. Журавлев. М.: ПЕР СЭ, 2002. 351 с.

² Слободчиков В.И. Основные ступени развития субъективности человека // Основы психологической антропологии. Психология развития человека: учеб. пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. С. 212–385.

³ Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения: учебн.изд. М.: Флинта, 1998. 168 с.

Э. Эриксон в качестве одного из базовых показателей зрелого возраста определяет генеративность. Под генеративностью понимается готовность человека выступать транслятором собственных знаний, навыков, ценностей для последующих поколений, заботиться о новой смене. Основные личностные качества, с которыми связана эта возрастная задача – продуктивность, созидательность и ответственность [19; 23; 25].

Конструктивным для трактовки личностной зрелости является акмеологический системно-эволюционный подход, согласно которому личностная зрелость – акмефеномен личности как вершинного развития самоорганизующихся систем в виде самодетерминирующих саморазвивающихся систем [2; 3].

Одним из ключевых параметров зрелости, который наиболее полно отражает свойственную ей продуктивность – это понятие «акме». Достижение акме это прежде всего активная деятельностная позиция, направленная на самореализацию личности, в т.ч. в духовно-нравственном смысле. Таким образом, акме как результат личностно-профессионального развития свидетельствует о том, насколько человек самореализован в пространстве собственных смыслов.

Важно отметить, что в понятии «акме» в большей степени отражены внутренние параметры профессиональной успешности – нацеленность на достижение профессионализма, готовность к передаче своих умений в процессе наставничества, высокий уровень профессионального мастерства, готовность к профессиональному творчеству и т. д. [9; 20].

Итак, в качестве основного новообразования периода взрослости отечественные и зарубежные авторы рассматривают зрелость, которая связана с такими элементами ценностно-смысловой сферы, как духовность, генеративность, автономия и достижение акме.

Определив ключевые критерии достижения личностной зрелости, которые одновременно выступают элементами ценностно-смысловой сферы (ЦСС), необходимо провести анализ исследований, нацеленных на выявление механизмов развития ЦСС.

На основе анализа работ отечественных и зарубежных авторов [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 11; 13; 15; 18; 22; 27], мы выделили следующие механизмы развития ценностно-смысловой сферы на разных этапах онтогенеза:

- адаптация, социализация и профессионализация – это экстернальные механизмы, обеспечивающие личность идеями, нормами, стандартами, принципами, принятыми на уровне общечеловеческих или профессиональных ценностей. Эти механизмы актуальны на ранних этапах онтогенеза, обеспечивая биологическую и социальную линии развития личности;

- самопознание, самореализация, самодетерминация и самотрансцендентность как интернальные механизмы саморазвития ценностно-смысловой сферы, запускающие процессы осмысления и принятия внешних ценностей, наделяющие их собственными смыслами и дальнейшее динамическое развитие этой сферы в соответствии с возрастными задачами онтогенеза.

Таким образом, сформирована ключевая идея дальнейшего эмпирического исследования: развитие ценностно-смысловой сферы – это важнейшее условие достижения личностной зрелости, уровень которой можно оценивать по степени зрелости таких элементов ЦСС, как духовность, генеративность, автономия и достижение акме. Достижение личностной зрелости связано с комплексным воздействием на выделенные параметры таких механизмов развития ЦСС, как самопознание, самореализация, самодетерминация и самотрансцендентность.

Материалы и методы

Изучение взаимосвязи элементов ценностно-смысловой сферы, механизмов ее развития и личностной зрелости было реализовано посредством психодиагностического исследования. Выборка исследования представлена тремя группами респондентов, включающими в себя как мужчин, так и женщин. Общее количество участников исследования 186 человек.

Психодиагностика проводилась с помощью стандартизированных апробированных методик по следующим направлениям (табл. 1).

Таблица 1

Основные направления эмпирического исследования и соответствующие им тестовые методики

Направления исследования	Название методики	Шкала теста
Параметры зрелости		
духовность	Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ) В.Ф. Сопова и Л.В. Карпушина	Шкала «Духовное удовлетворение»
автономия	Опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, в адаптации и модификации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко	Шкала автономии
генеративность	«Шкала генеративности Лойолы» в адаптации О.Ю. Стрижицкой, М.К. Поляковой	Общий уровень генеративности

достижение акме	Оценка аутопсихологической компетентности (АПК) Л.А. Степновой	Шкалы: гибкость, адаптируемость, приспособляемость; профессиональная успешность и эффективность за счёт внутренней активности и ответственности за собственное развитие; оптимальность поведения как интеграции самостоятельности и умения учитывать прошлый опыт, мнение других; способность реализовать собственный потенциал. Общий уровень АПК
Уровень личностной зрелости	Шкала самооценки личностной зрелости А.В. Микляевой	Шкалы: - рефлексивная зрелость; - регуляторная зрелость; - нравственная зрелость; - когнитивная зрелость; - суммарный показатель социально-психологической зрелости
Механизмы развития ЦСС		
самопознание	Тест В.В. Столина «Опросник самоотношения» Шкала экзистенции А. Лэнгле в адаптации И.Н. Майниной и А.Ю. Васанова	Шкалы: самоинтерес; самопринятие, самопонимание. Шкала (Р) «Персональность»
самореализация	Шкала экзистенции А.Лэнгле в адаптации И.Н. Майниной и А.Ю. Васанова. Опросник «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, в адаптации и модификации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко	Шкала (Е) «Экзистенциальность» Шкала «Личностный рост»
самодетерминация	Шкала экзистенции А.Лэнгле в адаптации И.Н. Майниной и А.Ю. Васанова. Опросник каузальных ориентаций Д.А. Леонтьева, О.Е. Дергачевой	Шкала (F) «Свобода» - шкала автономии (внутренней каузальной ориентации); - шкала контроля (внешняя каузальная ориентация); - безличная каузальная ориентация
самотрансцендентность	Шкала экзистенции А. Лэнгле в адаптации И.Н. Майниной и А.Ю. Васанова	Шкала (ST) «Самотрансценденция»

Таким образом, исследование проведено с использованием стандартизированных валидных методик, которые позволили провести изучение общего уровня личностной зрелости, выраженности ее компонентов и параметров, а также оценить выраженность различных механизмов развития ценностно-смысловой сферы. Для изучения связи между всеми представленными параметрами использован коэффициент ранговой корреляции (ранговый коэффициент корреляции Спирмена).

Результаты

Исходя из цели эмпирического исследования и установленных в теоретическом обзоре тенденций и закономерностей, на данном этапе работы сформулировано две ключевые задачи:

- установить связь между шкалами, характеризующими развитие личностной зрелости, и такими элементами ценностно-смысловой сферы, как генеративность, духовность, автономия и достижение акме;

- установить связь между механизмами развития ценностно-смысловой сферы и критериями личностной зрелости.

Опираясь на результаты теоретического анализа, нацеленного на изучение актуальных подходов к критериям достижения личностной зрелости (А.А. Бодалев, 2007; А.А. Деркач, 2001; А.Л. Журавлев, 2002; О.Ю. Стрижицкая, 2013; А.А. Ткаченко, 2012; Э. Эрикссон, 2006; Н.И. Яблокова, 2002; W. Hofmann, 2018 и многие другие), выдвинута гипотеза о том, что эти параметры могут быть связаны с такими элементами ценностно-смысловой сферы, как генеративность, духовность, автономия и достижение акме.

Данная гипотеза нуждается в эмпирическом обосновании, что потребовало обращения к корреляционному анализу, позволившему исследовать связь уровня личностной зрелости с указанными диспозициями (табл. 2).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа данных для выявления связи между компонентами личностной зрелости и особенностями ЦСС

Особенности ЦСС	Духовность	Автономия	Генеративность	Достижение акме			
				Гибкость	Внутр. активность	Оптимальность поведения	Реализация потенциала
Личностная зрелость (тест А.В. Микляевой)	Методика МТЖЦ	Методика К. Риф	Шкала генеративности Лойолы	Методика АПК Л.А. Степановой			
Рефлексивная зрелость	0,17*	0,06	0,36**	0,18*	0,39**	0,44**	0,16*
Регуляторная зрелость	0,02	0,55**	0,04	0,32**	0,47**	0,35**	0,24**
Нравственная зрелость	0,67**	-0,05	0,18*	0,04	0,09	0,19*	0,51**
Когнитивная зрелость	0,46**	0,46**	0,51**	0,03	0,01	0,57**	0,62**
Суммарный показатель социально-психологической зрелости	0,19*	0,02	0,17*	0,08	0,11	0,48**	0,18**

Примечания: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Основываясь на идее о структуре личностной зрелости А.В. Микляевой [14], в которой выделены рефлексивная, регуляторная, нравственная и когнитивная зрелость, проведено исследование связи между этими компонентами и параметрами ЦСС, которые рассматриваются как критерии достижения личностной зрелости.

Критерий «духовность» показывает корреляцию с общим уровнем социально-психологической зрелости, который складывается из корреляций с рефлексивной ($p \leq 0,05$), нравственной ($p \leq 0,01$) и когнитивной ($p \leq 0,01$) зрелости. Таким образом, духовность является важнейшим показателем социально-психологической зрелости, определяющим руководство личности моральными принципами при принятии решений, выстраивании своего поведения, оценки собственного опыта.

Критерий «автономия» связан с регуляторной зрелостью ($p \leq 0,01$) и когнитивной зрелостью ($p \leq 0,01$). Это свидетельствует о значимости самостоятельности и независимости личности в организации своего поведения для определения личностной зрелости, а также способности нести

ответственность за свои поступки, умения противостоять внешнему давлению при решении жизненных задач.

Критерий «генеративность» включает в себя выраженные корреляционные связи с рефлексивной и когнитивной зрелостью ($p \leq 0,01$) и связи на уровне $p \leq 0,05$ с нравственной зрелостью и суммарным показателем социально-психологической зрелости. Таким образом, генеративность как направленность на вклад в будущее можно рассматривать как важнейший показатель зрелости личности, связанный с наличием моральных норм, ответственной и адекватной оценкой своих возможностей, ресурсов и ограничений, а также пониманием ценности собственного опыта и способностью продуктивно его транслировать последующим поколениям.

Критерий «достижение акме» в части оптимальности профессионального поведения и реализации собственного потенциала связан с общим уровнем личностной зрелости. Значимые корреляции выявлены между гибкостью и регуляторной зрелостью ($p \leq 0,01$), внутренней активностью и регуляторной и рефлексивной зрелостью ($p \leq 0,01$). Все компоненты личностной зрелости связаны с оптимальностью поведения и реализацией потенциала. Таким образом, личностная зрелость предполагает способность и готовность субъекта к актуализации и развитию собственных ресурсов, их использованию как в профессиональной деятельности, так и в процессе решения других типов задач.

Таким образом, в процессе психодиагностического исследования доказано, что такие элементы ценностно-смысловой сферы, как духовность, генеративность, автономия и достижение акме можно рассматривать в качестве параметров достижения личностной зрелости.

Вторая задача эмпирического исследования была направлена на установление связи между механизмами развития ценностно-смысловой сферы и критериями личностной зрелости. В программе исследования была сформулирована гипотеза о том, что отдельные механизмы развития ценностно-смысловой сферы определяют становление отдельных критериев личностной зрелости, что позволяет говорить о поступательном развитии и замещении одного механизма другим на каждом последующем этапе жизненного пути, связанного с приобретением нового параметра личностной зрелости. Для подтверждения этой гипотезы проведен корреляционный анализ между значениями по шкалам тестов, определяющим механизмы развития ЦСС, и шкалами, оценивающими критерии личностной зрелости, результаты которого представлены в табл. 3.

Таблица 3

*Результаты корреляционного анализа данных
для выявления связи между механизмами развития ЦСС
и критериями личностной зрелости*

Критерии личностной зрелости	Механизмы самопознания			Механизмы самореализации		Механизмы самодетерминации		Механизм самотрансценденции
	самоинтерес	самопринятие	самопонимание	экзистенциальность	личный рост	свобода	автономия	самотрансценденция
Духовность	0,04	0,58**	0,09	0,17*	0,39**	0,03	0,05	0,44**
Автономия	0,56**	0,19*	0,01	0,11	0,02	0,46**	0,52**	0,04
Генеративность	-0,07	0,03	0,41**	0,18*	0,15*	0,19*	0,13	0,26**
Достижение акме								
Гибкость	0,09	0,1	0,04	0,06	0,03	0,47**	0,01	0,51**
Внутренняя активность	0,15*	0,04	0,13	-0,12	0,28**	0,55**	0,19*	0,57**
Оптимальность поведения	0,08	0,1	0,56**	-0,12	0,58**	0,14	0,43**	0,18*
Реализация потенциала	0,18*	0,01	0,09	0,47**	0,58**	0,07	0,14	0,44**
Общий уровень личностной зрелости	-0,04	0,51**	0,5**	0,01	0,48**	0,37**	0,09	0,34**

Примечания: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$

Механизмы самопознания (самоинтерес и самопринятие) имеют корреляционные связи с автономией на уровне 0,01 и 0,05. Качества самостоятельности, независимости, готовность противостоять воздействию внешних факторов связаны с уверенностью в собственном интересе для других, «созвучностью» самому себе, общим позитивным самовосприятием. Также обнаружены положительные корреляции следующих шкал: самопринятие – духовность ($p \leq 0,01$); самопонимание – генеративность ($p \leq 0,01$), самоинтерес – внутренняя активность ($p \leq 0,05$), самоинтерес – реализация потенциала ($p \leq 0,05$). Таким образом, механизмы самопознания задействованы:

- в развитии направленности на вклад в будущее, готовности транслировать свой опыт будущим поколениям;

- в достижении акме с позиций выбора соответствующих ситуации моделей профессионального поведения, интеграции внутренней активности и нацеленности на реализацию собственного потенциала в профессиональной деятельности.

Кроме того, выявлен высокий уровень корреляции ($p \leq 0,01$) самопринятия и самопонимания с общим уровнем личностной зрелости.

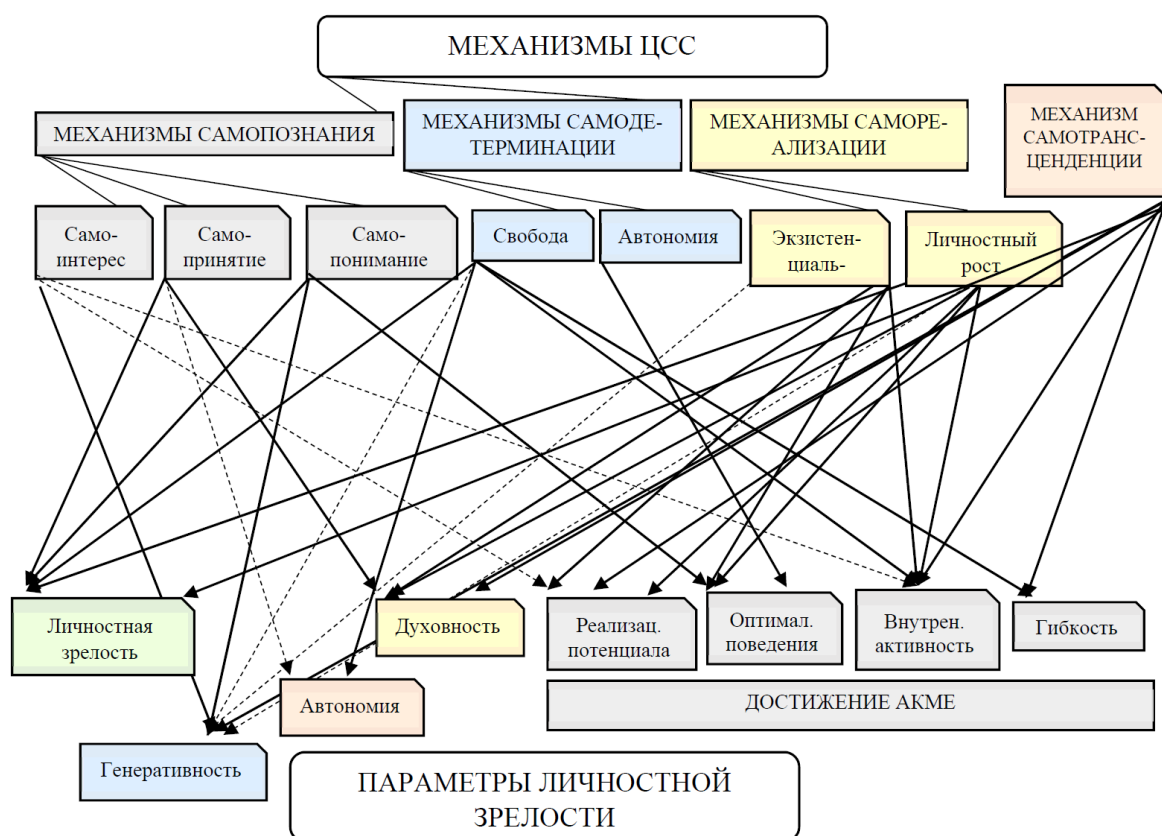
Механизмы самореализации (экзистенциальность и личностный рост) связаны с достижением акме – выявлены корреляции с критериями «реализация потенциала» ($p \leq 0,01$), «внутренняя активность» ($p \leq 0,01$), «оптимальность поведения» ($p \leq 0,01$). Можно утверждать, что достижение исполненности жизни и реализация внутреннего потенциала позволяют добиваться оптимума в своем развитии, профессиональной и личностной эффективности, осознавать свое жизненное предназначение и реализовывать его в делах и поступках.

Обнаружены положительные корреляции следующих шкал: экзистенциальность и личностный рост – духовность ($p \leq 0,01$), генеративность ($p \leq 0,05$). Согласно полученным результатам, механизмы самореализации задействованы в становлении ценностного отношения личности к духовному развитию и формировании установки на заботу о будущих поколениях. Кроме того, выявлен высокий уровень корреляции личностного роста с общим уровнем личностной зрелости ($p \leq 0,01$).

Механизм самодетерминации – свобода – связан с генеративностью ($p \leq 0,05$). Автономия в свою очередь не показывает выраженных связей с этим показателем. Полученные данные не позволяют подтвердить гипотезу о том, что установка на будущее исходит из механизмов самодетерминации, т. е. имплицитно обусловлена активностью субъекта и его внутренней каузальной ориентацией. Вместе с тем, обнаружены положительные корреляции следующих шкал: свобода – автономия ($p \leq 0,01$), свобода – гибкость ($p \leq 0,01$), свобода – внутренняя активность ($p \leq 0,01$), автономия – оптимальность поведения ($p \leq 0,01$). Таким образом, механизмы самодетерминации связаны с формированием личной автономии и активно задействованы в процессе достижения акме. Кроме того, выявлен высокий уровень корреляции свободы с общим уровнем личностной зрелости ($p \leq 0,01$).

Механизм самотрансценденции показывает высокую корреляцию с духовностью ($p \leq 0,01$). В целом можно делать вывод о том, что свободная эмоциональность, близость человека к миру, способность ориентироваться на смысл, а не только на цель, связаны с духовностью личности. Вместе с тем механизм самотрансценденции связан не только с духовностью личности. Значимые корреляции выявлены в отношении таких критериев личностной зрелости, как генеративность ($p \leq 0,01$) и достижение акме (корреляционные связи с гибкостью, внутренней активностью и реализацией потенциала составляют $p \leq 0,01$). Самотрансценденция причастна к готовности личности делать вклад в будущее, а также с высшими жизненными достижениями субъекта деятельности. Кроме того, выявлен высокий уровень корреляции самотрансценденции с общим уровнем личностной зрелости ($p \leq 0,01$).

Полученные на этом этапе результаты нашли отражение в корреляционном графе, наглядно показывающем обнаруженные связи между параметрами личностной зрелости и механизмами развития ЦСС (рисунок).



Примечания: $p \leq 0,05$; ----- \rightarrow $p \leq 0,01$. — \rightarrow

Рисунок. Взаимосвязь параметров достижения личностной зрелости и механизмов развития ценностно-смысловой сферы

На основании приведенного корреляционного графа можно утверждать, что гипотеза о том, существует прямая связь между отдельными механизмами развития ЦСС и отдельными критериями личностной зрелости, не подтверждается. Скорее, можно говорить о комплексной взаимосвязи механизмов развития ценностно-смысловой сферы и параметрами личностной зрелости.

Обсуждение и выводы

Представленные результаты являются важнейшим этапом более глобального исследования развития ценностно-смысловой сферы на разных этапах взрослости под влиянием внешних факторов и внутренних механизмов развития. Представленные данные позволяют утверждать, что ценностно-смысловая сфера находится в тесной взаимосвязи с достижением личностной зрелости. По уровню развития элементов ЦСС можно оценивать степень достижения личностной зрелости. Таким образом, можно считать доказанной гипотезу о том, что в качестве параметров оценки личностной зрелости можно использовать такие элементы ценностно-смысловой сферы, как духовность, генеративность, автономия и достижение акме.

Также мы предположили, что в процессе личностного становления отдельные параметры личностной зрелости находятся в тесной связи с действием отдельных механизмов развития ЦСС. Корреляционный анализ, проведенный в отношении полученных результатов, не позволил подтвердить эту гипотезу – выявленные связи между механизмами развития ЦСС и параметрами достижения личностной зрелости оказались комплексными и многоаспектными.

Перспектива исследования темы нам видится в разработке и апробации программы психолого-акмеологического сопровождения развития ценностно-смысловой сферы у лиц с разным уровнем личностной зрелости. Посредством влияния на элементы ценностно-смысловой сферы можно направленно и системно воздействовать на личностную зрелость. Определение ценностно-смысловой сферы как источника достижения личностной зрелости позволяет активизировать интрапсихическую работу в направлении установления более гармоничных отношений человека с самим собой, окружающим миром, достижения жизненной эффективности и более продуктивного прохождения нормативных и иных жизненных кризисов.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: моногр. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1968. – 338 с.
2. Белов В.В. Акмеологический подход к исследованию личности лидера организации // Психология XXI века. Теория и практика современной психологии. материалы XI международной научно-практической конференции молодых ученых. 2016. С. 106-109.
3. Белов В.В. Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С. 43–57.
4. Белов В.В., Лаврищева А.В. Теоретические аспекты исследования развития ценностно-смысловой сферы в период ранней и средней взрослости // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2019. – № 4. – С. 88–98.
5. Богоявленская Д.Б. Созидание образа человеческого // Образование личности. – 2015. – № 4. – С. 12–14.
6. Бондарчук Е.В., Цакунова Е.В. Формирование ценностных ориентаций студентов-педагогов в процессе сопровождения их профессиональной социализации // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2017. – Т. 11. – № 7. – С. 62–65.
7. Буюкас Т.М. Феноменология смысла: смысл как зов души // Консультативная психология и психотерапия. – 2009. – № 2. – С. 94–109.
8. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 4: Детская психология / Л. С. Выготский; под ред. Д. Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984.
9. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1–5. Кн. 4: Развитие ценностной сферы профессионала: моногр. – М.: Изд. РАГС, 2001. – 483 с.
10. Костюк Ю.А. Феномен духовности и его место в развитии акмеологии // Акмеология. – 2012. – № 4 (44). – С. 90–94.
11. Леонтьев Д. А. Духовность, саморегуляция и ценности // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2005. – № 7. – С. 16–21. – URL: <http://institut.smysl.ru/article/spirit.php> (дата обращения 10. 01. 2021)
12. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы взрослости: моногр. – М.: Эксмо, 2005. – 416 с.
13. Мельников Т.Н., Потанина Л.Т. Поступок как высший уровень развития ценностно-смысловой сферы личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 21–28. DOI: 10.18384/2310-7219-2017-1-21-28.
14. Микляева А.В. Шкала самооценки личностной зрелости: опыт разработки и апробации // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2017. – Т. 8. – № 2-1. – С. 52–68.
15. Почтарева Е.Ю. Самодетерминация как ценностно-смысловой ресурс личности педагога // Актуальные проблемы развития личности: сб. науч. тр. / под науч. ред. Н.Н. Васягиной, Е.А. Казаевой. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ. 2016. – С. 119–128.
16. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология: моногр. – М.: Алетей, 2000. – 288 с.

17. Стрижицкая О.Ю. Самодетерминация в период поздней взрослости и старения: теоретические подходы и проблемы // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 118–127.
18. Шадрин И.С. Проблема детерминации (самодетерминации) поведения в культурно-исторической и экзистенциальной психологии // Культурно-историческая психология. – 2012. – № 2. – С. 113–122.
19. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. 2-е изд. – СПб.: Ленато, 2006. – 592 с.
20. Яблокова Е.А. Акме как феномен развития группы, общности // Акмеология. – 2002. – № 1 (2). – С. 6–10.
21. Bastian, B., Dakin, B., Murphy, S. (2020). The Evolutionary Function of What People Find Meaningful. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 4(1), 19-22. doi:10.26613/esic.4.1.159
22. Deci E. L., Vansteenkiste M. Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology // *Ricerche di Psicologia*. 2004. Vol 27 (1). P. 23–40.
23. Hofer J., Busch H., Au A., Wong T.T., Poláčková Šolcová I., Tavel P. Generativity does not necessarily satisfy all your needs // *Developmental Psychology*. 2016. T. 52. № 3. С. 509-519. DOI: 10.1037/dev0000078;
24. Hofmann W., Meindl P., Mooijman M., Graham J. Morality and Self-Control: How They Are Intertwined and Where They Differ // *Current Directions in Psychological Science*. 2018, vol. 27, 4: pp. 286-291. 2018. <https://doi.org/10.1177/0963721418759317>
25. Homan K.J., Greenberg J.S., Mailick M.R. Generativity and Well-Being of Midlife and Aging Parents With Children With Developmental or Mental Health Problems. *Res Aging*. 2020; 42(3-4):95-104. doi:10.1177/0164027519884759
26. Maio G.R. Chapter one: mental representations of social values // *Advances in Experimental Social Psychology*. 2010. T. 42. С. 1-43. DOI: 10.1016/S0065-2601(10)42001-8
27. Page G. Professional socialization of valuation students: what the literature says / G. Page // 10 th Pacific Rim Real Estate Society Conference [Electronic resource]. Bangkok, 2004. Mode of access: http://www.prrs.net/papers/Page_An_Exploration_of_Professional.pdf.

References

1. Anan'ev, B.G. (1968) Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленинградского университета. (In Russian).
2. Belov, V.V. (2016) Акмеологический подход к исследованию личности лидера организации // Психология XXI века. Теория и практика современной психологии. материалы XI международно-научно-практической конференции молодых ученых. pp. 106–109. (In Russian).
3. Belov, V.V. (2017) Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. № 4. pp. 43–57. (In Russian).
4. Belov, V.V., Lavrishcheva, A.V. (2019) Теоретические аспекты исследования развития ценностно-смысловой сферы в период ранней и средней взрослости // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. № 4. pp. 88–98. (In Russian).
5. Bogoyavlenskaya, D.B. (2015) Социальное изображение человека // Изображение личности. № 4. pp. 12–14. (In Russian).

6. Bondarchuk, E.V., Cakunova, E.V. (2017) Formirovanie cennostnyh orientacij studentov-pedagogov v processe soprovozhdeniya ih professional'noj socializacii // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i social'no-ekonomicheskikh nauk. T. 11. № 7. pp. 62–65. (In Russian).
7. Buyakas, T.M. (2009) Fenomenologiya smysla: smysl kak zov dushi // Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya. № 2. pp. 94–109. (In Russian).
8. Vygotskij, L. S. (1984) Sbranie sochinenij: v 6 t. T. 4: Detskaya psihologiya / L.S. Vygotskij; pod red. D. B. El'konina. M.: Pedagogika. (In Russian).
9. Derkach, A. A. (2001) Akmeologiya: lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka. Kn. 1–5. Kn. 4: Razvitie cennostnoj sfery professionala. M.: Izd. RAGS. (In Russian).
10. Kostyuk, YU.A. (2012) Fenomen duhovnosti i ego mesto v razviti akmeologii // Akmeologiya. № 4 (44). pp. 90–94. (In Russian).
11. Leont'ev, D. A. (2005) Duhovnost', samoregulyaciya i cennosti // Izvestiya YU-zhnogo federal'nogo universiteta. Tekhnicheskie nauki. № 7. pp. 16-21. URL: <http://institut.smysl.ru/article/spirit.php> (data obrashcheniya: 10. 01. 2021) (In Russian).
12. Malkina-Pyh, I.G. (2005) Vozrastnye krizisy vzroslosti. M.: Izd-vo Eksmo. (In Russian).
13. Mel'nikov, T.N., Potanina, L.T. (2017) Postupok kak vysshij uroven' razvitiya cennostno-smyslovoj sfery lichnosti // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. № 1. pp. 21–28. DOI: 10.18384/2310-7219-2017-1-21-28. (In Russian).
14. Miklyaeva, A.V. (2017) SHkala samoocenki lichnostnoj zrelosti: opyt razrabotki i aprobacii // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem (elektronnyj nauchnyj zhurnal). T. 8. № 2-1. pp. 52–68. (In Russian).
15. Pochtareva, E.YU. (2016) Samodeterminaciya kak cennostno-smyslovoj resurs lichnosti pedagoga // Aktual'nye problemy razvitiya lichnosti. Sbornik nauchnyh trudov. Pod nauchnoj redakciej N.N. Vasyaginoj, E.A. Kazaevoj. Ekaterinburg: Izd-vo UrGPU. pp. 119–128. (In Russian).
16. Stepanova, E.I. (2000) Psihologiya vzroslyh: eksperimental'naya akmeologiya. M.: Aletejya. (In Russian).
17. Strizhickaya, O.YU. (2013) Samodeterminaciya v period pozdnej vzroslosti i starenija: teoreticheskie podhody i problemy // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika. № 4. pp. 118–127. (In Russian).
18. SHadrin, I.S. (2012) Problema determinacii (samodeterminacii) povedeniya v kul'turno-istoricheskoy i ekzistencial'noj psihologii // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. № 2. pp. 113–122. (In Russian).
19. Erikson, E. (2006) Detstvo i obshchestvo / E. Erikson. 2-e izd. SPb.: Lenato, 2006. (In Russian).
20. Yablokova, E.A. (2002) Akme kak fenomen razvitiya gruppy, obshchnosti // Akmeologiya. № 1 (2). pp. 6–10. (In Russian).
21. Bastian, B., Dakin, B., Murphy, S. (2020). The Evolutionary Function of What People Find Meaningful. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 4(1), 19-22. doi:10.26613/esic.4.1.159
22. Deci, E. L., Vansteenkiste, M. (2004) Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology // *Ricerche di Psicologia*. Vol 27 (1). P. 23–40.

23. Hofer, J., Busch, H., Au A., Wong T.T., Poláčková Šolcová I., Tavel, P. (2016) Generativity does not necessarily satisfy all your needs // *Developmental Psychology*. T. 52. № 3. С. 509-519. DOI: 10.1037/dev0000078.

24. Hofmann, W., Meindl, P., Mooijman, M., Graham, J. (2018) Morality and Self-Control: How They Are Intertwined and Where They Differ // *Current Directions in Psychological Science*. 2018, Vol. 27, 4: pp. 286-291. <https://doi.org/10.1177/0963721418759317>

25. Homan, K.J., Greenberg, J.S., Mailick, M.R. Generativity and Well-Being of Mid-life and Aging Parents With Children With Developmental or Mental Health Problems. *Res Aging*. 2020; 42(3-4):95-104. doi:10.1177/0164027519884759

26. Maio, G.R. (2010) Chapter one: mental representations of social values // *Advances in Experimental Social Psychology*. T. 42. С. 1-43. DOI: 10.1016/S0065-2601(10)42001-8

27. Page, G. (2004) Professional socialization of valuation students: what the literature says / G. Page // 10 th Pacific Rim Real Estate Society Conference [Electronic resource]. Bangkok. Mode of access: http://www.prres.net/papers/Page_An_Exploration_of_Professional.pdf.

Об авторе

Лаврищева Алина Владимировна, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург. Идентификатор ORCID 0000-0002-9982-3220, e-mail: alina.dmi@ya.ru

About the author

Alina V. Lavrishcheva, post graduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID 0000-0002-9982-3220, e-mail: alina.dmi@ya.ru

Поступила в редакцию: 20.04.2021

Received: 20 Apr. 2021

Принята к публикации: 14.05.2021

Accepted: 14 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

Модель профессиональной компетентности руководителя органов внутренних дел

М. Е. Макарова

*Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В современной действительности наблюдается повышение уровня преступности и его эволюционирование с развитием информационных технологий, в ответ на которое необходимо своевременное реагирование, в том числе со стороны подготовки кадров, стоящих на линии защиты. В целях повышения эффективности деятельности системы органов внутренних дел проводится комплексная работа в отношении как руководителей, так и личного состава. В данной статье рассматривается разработка модели профессиональной компетентности руководителя органов внутренних дел и выявление универсального набора профессионально-управленческих компетенций, которыми должен обладать современный руководитель любого управленческого ранга.

Материалы и методы. В качестве основы для разработки модели профессиональной компетентности руководителей ОВД использовались результаты экспертных оценок наиболее опытных и эффективных руководителей органов внутренних дел с учетом специфики данной профессионально-управленческой деятельности, а также модель компетентности В.Н. Софьиной, состоящая в своей структуре из семи обобщенных компонентов и универсальных элементов.

Результаты исследования. Проведен анализ разработанных в настоящее время моделей профессиональной компетентности и профилей компетенций действующих руководителей органов внутренних дел. Выявлена специфика профессионально-управленческой деятельности руководителей органов внутренних дел, на основе которой предложена модель их профессиональной компетентности.

Обсуждение и выводы. Предложенная модель профессиональной компетентности руководителя ОВД позволит оценить уровень сформированности рассматриваемых компетенций, степень их соответствия компетенциям действующих успешных и эффективных руководителей ОВД. Возможно использование предложенной модели профессиональной компетентности руководителя ОВД при проведении мероприятий профессионального психологического отбора кандидатов, выдвигаемых в резерв и назначаемых на руководящие должности в органах внутренних дел, а также при разработке программ обучения и повышения квалификации руководящих кадров ОВД, с учетом их индивидуально-психологических особенностей и уровня сформированности профессионально-управленческих компетенций.

Ключевые слова: компетентность, руководитель органов внутренних дел, профессионализм, управленческая деятельность, эффективность.

Для цитирования: Макарова М. Е. Модель профессиональной компетентности руководителя органов внутренних дел // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 206–217. DOI 10.35231/18186653_2021_2_206

Model of professional competence of the head of the internal affairs

Maria E. Makarova

*The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. In modern reality, there is an increase in the level of crime and its evolution with the development of information technologies, in response to which a timely response is required, including from the side of training personnel standing on the line of defense. In order to improve the efficiency of the system of internal affairs bodies, comprehensive work is being carried out in relation to both leaders and personnel. This article is devoted to the development of a model of professional competence of the head of the internal affairs bodies and the identification of a universal set of professional and managerial competencies that a modern leader of any managerial rank should possess.

Materials and methods. The results of expert assessments of the most experienced and effective heads of internal affairs bodies, taking into account the specifics of this professional and managerial activity, as well as the competence model of V.N. Sofina, consisting in its structure of seven generalized components and universal elements.

Results. The analysis of the currently developed models of professional competence and competency profiles of the current heads of the internal affairs bodies is carried out. The specificity of the professional and managerial activity of the heads of the internal affairs bodies was revealed, on the basis of which a model of their professional competence was proposed.

Discussion and conclusion. The proposed model of the professional competence of the head of the internal affairs department will make it possible to assess the level of formation of the considered competencies, the degree of their correspondence to the competencies of the current successful and effective leaders of the internal affairs bodies. It is possible to use the proposed model of the professional competence of the head of the internal affairs department when carrying out activities for the professional psychological selection of candidates nominated to the reserve and appointed to leading positions in the internal affairs bodies, as well as in the development of training and advanced training programs for the leading personnel of the internal affairs department, taking into account their individual psychological characteristics and the level of formation of professional and managerial competencies.

Key words: competence, head of internal affairs bodies, professionalism, managerial activity, efficiency.

For citation: Makarova, M. E. (2021) Model' professional'noj kompetentnosti rukovoditelya organov vnutrennih del [Model of professional competence of the head of the internal affairs]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 206–217. DOI 10.35231/18186653_2021_2_206 (In Russian).

Введение

На современных руководителей органов внутренних дел¹ ложится высокий груз ответственности за своевременное и качественное выполнение задач, поставленных перед подразделением, требующих высокого уровня профессионализма и эффективности управленческой деятельности. Труд каждого отдельного сотрудника в служебном коллективе, а также правоохранительная деятельность органов внутренних дел, как системы в целом, существенным образом зависят от уровня организации этого труда, от профессионально-управленческого уровня руководящего состава.

В своем выступлении на расширенном заседании коллегии Министерства внутренних дел Российской Федерации 26 февраля 2020 г. министр внутренних дел РФ генерал полиции РФ Владимир Колокольцев указал, что «В условиях ограниченных кадровых ресурсов и сокращения расходов федерального бюджета продолжена работа по оптимизации организационно-штатного построения территориальных органов», что еще раз подчеркивает сложность условий профессионально-управленческой деятельности руководителей ОВД. Кроме того, министр отметил рост преступности в IT-сфере, что требует активного внедрения инновационных и цифровых технологий в деятельность ОВД и владения соответствующими компетенциями от руководителей подразделений, осуществляющих данную деятельность².

Отсюда возникает проблема разработки модели профессиональной компетентности руководителя органов внутренних дел, выявления уни-

¹ Далее ОВД.

² Выступление Министра внутренних дел Российской Федерации генерала полиции Российской Федерации В.А. Колокольцева на расширенном заседании коллегии Министерства внутренних дел Российской Федерации 26 февраля 2020 г. URL: <https://мвд.рф/news/item/19639138/?year=2020&month=2&day=2>

версального набора профессионально-управленческих компетенций, которыми должен обладать современный руководитель любого управленческого ранга. Данная проблема на сегодняшний день является весьма актуальной, и ее решение позволит существенно повысить эффективность деятельности системы органов внутренних дел.

Обзор литературы

В целях комплексного подхода к анализу теоретических и методологических основ исследования управленческих компетенций рассматривались следующие направления: структурно-системный подход к личности и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Ю.М. Забродин, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев и др.); акмеологический подход к изучению профессиональной деятельности (А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, Е.В. Селезнева, В.Н. Софьина и др.); теория управления (М. Вудкок, Д. Мерсер, Л.И. Уманский, В.А. Якунин и др.).

По мнению ряда психологов¹ и исследователей, продуктивность деятельности руководителей формируется из совокупности определенных навыков и умений, помноженных на ценностно-смысловые ориентации самой личности управленца [4; 6].

Профессиональная компетентность понимается как интегральное свойство личности², способной к постоянному развитию и расширению внутренней системы знаний и профессиональных способностей на пути реализации своего потенциала и выполнения профессиональной деятельности с высокой продуктивностью [3; 7].

Следуя А. Морита, продуктивность деятельности руководителя³ складывается из умения управлять людьми, эффективно организовать сотрудников, достигать рабочей цели, поддерживать благоприятный психологический климат в коллективе [4].

¹ Деркач А.А., Ситников А.П. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. М.: Луч, 1993. 264 с.; Секач М.Ф., Шевченко В.Г. Психология здоровья руководителя и организационная безопасность. Т. 2. М.: ВООК-МАКЕР, 2007. 488 с.; Фрумкин А.А. Психологический отбор в профессиональной и образовательной деятельности. СПб.: Речь, 2004. С. 26.

² Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1–5. Кн. 5: Акмеологические технологии диагностики и актуализации личностно-профессионального роста. М.: Изд-во РАГС, 2001. 541 с.

³ Зазыкин В.Г. Деятельность специалистов в особых условиях: психолого-акмеологические основы. М.: РАГС, 1994. 268 с.; Кошелева С.В. Организационно-психологические детерминанты профессионального самосознания руководителей: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук. СПб.: СПбГТУ, 1997. 320 с.

Одной из наиболее универсальных и гибких в отношении применения специфики любой профессиональной деятельности является модель профессиональной компетентности В.Н. Софьиной. Данная модель включает семь интегративных компонентов (компетентностей): дифференциально-психологическая, социально-психологическая, аутопсихологическая, акмеологическая, управленческая, специальная и информационно-технологическая, состоящих из набора соответствующих элементов (конкретных профессиональных компетенций) [6].

С позиции специфики профессионально-управленческой деятельности руководителей ОВД¹ рассмотрено профессиографическое описание основных видов деятельности в системе МВД России, разработанное М.В. Пряхиной и А.С. Душкиным на основе компетентностного подхода [5].

По заключению авторов, профиль компетенций является набором специфических способностей сотрудника, позволяющих ему успешно и эффективно выполнять свою работу в соответствии с должностными требованиями. Так, были выделены четыре группы профессиональных компетенций для специалистов в системе МВД:

1-я группа – личностные компетенции, основанные на индивидуально-психологических способностях сотрудника, формирующих ответственное и мотивированное поведение, направленное на достижение успеха в профессиональной деятельности;

2-я группа – социальные компетенции, предполагающие умение сотрудника выстраивать рабочие отношения в коллективе и на их основе достигать успеха в профессиональной деятельности;

3-я группа – специальные компетенции, позволяющие сотруднику выполнять профессиональную деятельность с учетом понимания специфики внутренних взаимосвязей данной деятельности, предполагающих готовность сотрудника выполнять особые (присущие данной профессиональной деятельности) требования.

4-я группа – методические компетенции, позволяющие мыслить системно, уметь анализировать происходящее, структурировать решаемые проблемы выстраивать взаимоотношения в коллективе профессионалов, правильно оценивать и учитывать в своей профессиональной деятельности текущие условия деятельности и их взаимосвязь с окружающей обстановкой.

¹ Пряхина М.В., Душкин А.С. Профессиографическое описание основных видов деятельности в системе МВД России: учеб.-метод. пособие. М.: ДГСК МВД России, 2013. 116 с.

При сравнительном анализе рассмотренных выше моделей профессиональных компетенций можно заключить, что во многом они соотносятся между собой, однако последняя уступает в глубине проработанности, четкости формулировок и выделении блоков компетенций, по сравнению с моделью, предложенной В.Н. Софьиной. В частности, личностные компетенции, предложенные М.В. Пряхиной с соавторами, по своему смысловому наполнению соответствуют дифференциально-психологической компетентности, социальные – социально-психологической компетентности, а группа специальных компетенций несет в себе одинаковое смысловое содержание и одинаковое наименование в обеих моделях. В модели М.В. Пряхиной с соавторами выделяется лишь группа методических компетенций, которая напрямую не соотносится ни с одной из групп компетенций в модели В.Н. Софьиной и лишь частично может быть соотнесена с дифференциально-психологической, аутопсихологической и акмеологической компетентностью.

Материалы и методы

Для разработки профилей профессиональных компетенций руководителей ОВД были использованы: наблюдение, беседа, метод экспертных оценок наиболее опытных и эффективных руководителей органов внутренних дел, структурированное интервью, метод парного сравнения.

Для построения профилей компетенций были исследованы профессиональные характеристики, присущие наиболее эффективным руководителям в текущей организационной среде и выявляемые на основе экспертных оценок. Каждая компетенция оценивалась методом экспертной оценки в соответствии со стандартным уровнем выраженности [2; 5]. Такой подход предлагается для устранения противоречия между требованиями современных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, ориентированных на формирование профессиональных компетенций у обучающихся, с применимыми до настоящего времени, описания необходимых профессионально важных качеств профессионала в виде профессиограмм.

В качестве концептуального основания для разработки модели профессиональной компетентности руководителя органов внутренних дел, была использована универсальная модель профессиональной компетентности, предложенная В.Н. Софьиной, показавшая свою практическую применимость при решении задач развития профессиональной компетентности руководителя А.С. Баласаняном [1; 6].

Результаты исследования

На основе четырехкомпонентной компетентностной модели и анализа современных технологий разработки профилей компетенций разработаны профили профессиональных компетенций в соответствии со спецификой управленческой деятельности трех подразделений: экономической безопасности и противодействия коррупции, организации дознания и следственного подразделения (табл.). Выбор вышеназванных должностных категорий руководителей ОВД был обусловлен наиболее полным соответствием служебной деятельности данных подразделений деятельности органов внутренних дел, как правоохранительной структуры.

Таблица

Профили профессиональных компетенций руководителей ОВД

Группы компетенций	Профиль профессиональных компетенций		
	Руководитель подразделения экономической безопасности и противодействия коррупции	Руководитель подразделения по организации дознания	Руководитель следственного подразделения
Личностные компетенции	Ответственный. Быстро принимает решения. Готов к саморазвитию; способен к интеграции различной информации	Ответственный. Быстро принимает решения. Готов к саморазвитию	Ответственный. Быстро принимает решения. Эмоционально устойчив в стрессовых и экстремальных ситуациях. Способен длительно поддерживать работоспособность
Социальные компетенции	Способствует улучшению отношений среди подчиненных. Нацелен на развитие знаний, умений и навыков личного состава	Способствует улучшению отношений среди подчиненных. Нацелен на развитие знаний, умений и навыков личного состава. Поддерживает и управляет работой в коллективе	Доверительно общается с подчиненными. Нацелен на развитие знаний, умений и навыков личного состава. Поддерживает и управляет работой в коллективе. Анализирует специализированную информацию перед представлением сотрудникам

Специальные компетенции	Использует адекватные стили и методы руководства. Обеспечивает кадровую расстановку. Создает оптимальные материально-технические условия для личного состава. Прозрачно и комплексно организует служебные процессы	Использует адекватные стили и методы руководства. Обеспечивает кадровую расстановку. Создает оптимальные материально-технические условия для личного состава. Адекватно и дифференцированно оценивает сотрудника	Использует адекватные стили и методы руководства. Обеспечивает кадровую расстановку. Создает оптимальные материально-технические условия для личного состава
Методические компетенции	Осуществляет эффективную постановку целей и задач. Обладает стратегическим мышлением. Способен прогнозировать результаты служебной деятельности	Осуществляет эффективную постановку целей и задач. Способен обучать личный состав. Анализирует возникающие проблемы и пути их решения	Осуществляет эффективную постановку целей и задач; Способен обучать и курировать личный состав; Использует эффективные методы руководства

Содержательный анализ представленных в таблице профилей профессиональных компетенций, полученных на основе экспертных оценок, указывает, с одной стороны, на их схожесть у руководителей разных подразделений ОВД в силу общей для них управленческой деятельности, тогда как специфичность во многом определяется особенностями профессиональной деятельности соответствующего подразделения.

Так, личностные компетенции у руководителей предполагают мобильность в принятии решений, стремление брать ответственность на себя, способность контролировать свои эмоции в стрессовых состояниях, способность к интеграции различной информации, высокую работоспособность и готовность к саморазвитию и развитию управленческого потенциала.

Социальные компетенции, по мнению экспертов, проявляются в способности руководителя устанавливать доверительные отношения с подчиненными; знании своих подчиненных; оказании помощи в развитии, а также способности собирать разностороннюю информацию, анализировать и предоставлять своим подчиненным.

Специальные компетенции предполагают владение руководителем различными стилями руководства, способность грамотно расставлять кадры и создавать материально-технические условия для личного состава, способность адекватно и дифференцированно оценивать подчиненных, способность прозрачно и комплексно организовывать служебные процессы.

К методическим компетенциям были отнесены способность эффективно ставить цели и организовывать их достижение, способность обучать личный состав и курировать его развитие, способность анализировать и решать проблемы служебной деятельности, способность стратегически мыслить и прогнозировать результаты служебной деятельности. Данная группа компетенций, по своему смысловому содержанию, близка к педагогическим компетенциям, способности руководителя быть для своих подчиненных «отцом-командиром».

На основе имеющихся экспертных оценок и универсальной модели компетентности В.Н. Софьиной, с учетом специфики профессионально-управленческой деятельности органов внутренних дел, разработана модель профессиональной компетентности руководителей ОВД. Предполагается, что данная модель должна иметь следующие составляющие:

1. Дифференциально-психологическая компетентность:

- знание индивидуально-психологических особенностей подчиненных, коллег, вышестоящего руководства;
- способность адекватно и дифференцированно оценивать людей;
- умение формировать профессиональный коллектив.

2. Социально-психологическая компетентность:

- способность устанавливать доверительные отношения с подчиненными;
- способность регулировать взаимодействие подчиненных в служебном коллективе;
- умение способствовать установлению доверительных отношений в коллективе;
- оказание помощи и стимулирование подчиненных в развитии способностей и навыков сотрудников.

3. Аутопсихологическая компетентность:

- способность управлять своими психическими состояниями;
- высокая мотивация к профессионально-управленческой деятельности;
- знание и адекватная оценка себя и своих личностных качеств.

4. Акмеологическая компетентность должна включать:

- способность обучать личный состав и курировать его развитие;
- стремление и готовность к саморазвитию и совершенствованию своей управленческой компетентности.

5. Управленческая компетентность:

- владение различными стилями руководства;
- способность грамотно расставлять кадры и создавать материально-технические условия для личного состава;
- способность обучать и курировать развитие личного состава;
- способность эффективно ставить цели и организовывать их достижение;
- способность прозрачно и комплексно организовывать служебную деятельность в подразделении;
- способность анализировать и решать проблемы служебной деятельности;
- способность стратегически мыслить и прогнозировать результаты служебной деятельности.

6. Специальная компетентность:

- способность собирать разностороннюю информацию, анализировать и предоставлять своим подчиненным;
- высокий уровень стрессоустойчивости;
- способность к профессионально-управленческой деятельности в экстремальных условиях;
- высокий уровень работоспособности в напряженных условиях деятельности.

7. Информационно-технологическая компетентность:

- знание и владение современными цифровыми технологиями, их активное использование в своей профессионально-управленческой деятельности.

Обсуждение и выводы

Таким образом, предлагаемая модель профессиональной компетентности руководителя ОВД, состоит из универсальных и специальных компетенций, учитывающих специфику профессионально-управленческой деятельности руководителя ОВД, выявленную в ходе анализа профиля профессиональных компетенций руководителей ряда структурных подразделений территориальных органов внутренних дел. Данная модель профессиональной компетентности руководителя ОВД позволит

оценить уровень сформированности рассматриваемых компетенций, степень их соответствия компетенциям действующих успешных и эффективных руководителей ОВД. После апробации возможно использование предложенной модели профессиональной компетентности руководителя ОВД при проведении мероприятий профессионального психологического отбора кандидатов, выдвигаемых в резерв и назначаемых на руководящие должности в органах внутренних дел.

Помимо вышесказанного, предложенная модель позволит разрабатывать программы обучения и повышения квалификации руководящих кадров ОВД, с учетом их индивидуально-психологических особенностей и уровня сформированности профессионально-управленческих компетенций.

Список литературы

1. Баласанян А.С. Анализ развития профессиональной компетентности руководителей и специалистов с использованием информационных технологий / А.С. Баласанян, В.Н. Софьина [и др.] // Вестник Костромского государственного педагогического университета им. Н.А. Некрасова: Серия психологические науки: Акмеология образования. – 2009–2010. – Т. 15. – С. 10–13.
2. Душкин А.С., Егорова Е.В. Современные технологии разработки профилей профессиональных компетенций сотрудников подразделений вневедомственной охраны // Вестник Воронежского Института МВД России. – Воронеж: Воронежский институт МВД РФ. – 2015. – С. 264–273.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский, Л.Е. Паутова. – СПб: Евразийский открытый институт. – 2008. – 376 с.
5. Пряхина М.В., Душкин А.С., Мартиросова Н.В. Профессиографическое описание основных видов деятельности в системе МВД России на основе компетентностного подхода: монография. – СПб.: Изд-во СПб ун-та МВД России. – 2012. – 136 с.
6. Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности студентов в системе учебно-научно-профессиональной интеграции: моногр. – СПб.: Сев.-Зап. ин-т упр. – РАНХиГ. – 2015. – 180 с.
7. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 21–26.

References

1. Balasanyan, A.S. (2009–2010) Analiz razvitiya professional'noj kompetentnosti rukovoditelej i specialistov s ispol'zovaniem informacionnyh tekhnologij [Analysis of the development of professional competence of managers and specialists using information technology]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. N.A. Nekrasova: Seriya psihologicheskie nauki: Akmeologiya obrazovaniya* – *Bulletin of the*

Kostroma State Pedagogical University of N.A. Nekrasov: Series of psychological sciences: Acmeology of education. Vol. 15. pp. 10–13. (In Russian).

2. Dushkin, A.S., Egorova, E.V. (2015) *Sovremennye tekhnologii razrabotki profilej professional'nyh kompetencij sotrudnikov podrazdelenij vnevedomstvennoj ohrany* [Modern technologies for the development of profiles of professional competencies of employees of private security units]. *Vestnik Voronezhskogo Instituta MVD Rossii – Bulletin of the Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*. Voronezh: Voronezhskij institut MVD RF. pp. 264–273. (In Russian).

3. Zimnyaya, I.A. (2003) *Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya* [Key competencies – a new paradigm of educational outcomes]. *Vysshee obrazovanie segodnya – Higher education today*. Is. 5. pp.34–42. (In Russian).

4. Kuz'mina, N.V. (2008) *Akmeologiya kachestva professional'noj deyatel'nosti specialista* [Acmeology of the quality of professional activity of a specialist]. SPb: Evrazijskij otkrytyj institut. (In Russian).

5. Pryahina, M.V., Dushkin, A.S., Martirosova, N.V. (2012) *Professiograficheskoe opisanie osnovnyh vidov deyatel'nosti v sisteme MVD Rossii na osnove kompetentnostnogo podhoda* [Professiographic description of the main activities in the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia based on the competence-based approach]. SPb: SPb un-ta MVD Rossii. (In Russian).

6. Sof'ina, V.N. (2015) *Akmeologicheskaya koncepciya razvitiya professional'noj kompetentnosti studentov v sisteme uchebno-nauchno-professional'noj integracii* [Acmeological concept of development of professional competence of students in the system of educational, scientific and professional integration]. SPb: Sev.-Zap. in-t upr. RANHiGS. (In Russian).

7. Tatur, YU.G. (2004) *Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialista* [Competence in the structure of the quality model of specialist training]. *Vysshee obrazovanie segodnya – Higher education today*. Is. 3. pp. 21–26. (In Russian).

Об авторе

Макарова Мария Евгеньевна, аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5058-2537, e-mail: makarova030@mail.ru

About the author

Maria E. Makarova, Postgraduate, Leningrad state university named after A. S. Pushkin, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5058-2537, e-mail: makarova030@mail.ru

Поступила в редакцию: 22.04.2021

Received: 22 Apr. 2021

Принята к публикации: 14.05.2021

Accepted: 14 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.923:656.2-057:656.084
DOI 10.35231/18186653_2021_2_218

Личностные особенности работников локомотивных бригад, вовлеченных в ситуацию наезда

А. Г. Маклаков, Д. А. Фрейдинова

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье представлены результаты научного исследования факторов, влияющих на благополучное проживание психоэмоциональной нагрузки, связанной с ситуацией наезда у работников локомотивных бригад пригородного движения поездов.

Материалы и методы. Рассматриваются специфические стрессфакторы, проживаемые работниками в экстремальных ситуациях управления железнодорожным транспортом.

Результаты исследования. Выделены отдельные характеристики личностных особенностей данной категории работников.

Обсуждение и выводы. Приведенные данные исследования свидетельствуют, что на благополучное проживание психоэмоциональной нагрузки оказывают влияние такие личностные особенности, как уровень саморегуляции, низкая тревожность и возможность разделять ответственность с другими в стрессовой ситуации.

Ключевые слова: профессиональный стресс, личностные особенности стрессоустойчивости, работник железнодорожного транспорта, профессиональное выгорание.

Для цитирования: Маклаков А.Г., Фрейдинова Д. А. Личностные особенности работников локомотивных бригад, вовлеченных в ситуацию наезда // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 218–231. DOI 10.35231/18186653_2021_2_218

Personal features of locomotive crew personnel involved in the train hit

Anatolii G. Maklakov, Dar'ya A. Freidinova

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article presents the results of a scientific study related to the study of factors affecting the safe living of the psychoemotional load associated with a collision situation among workers of locomotive brigades of suburban train traffic.

Materials and methods. The article deals with specific stress factors experienced by employees in extreme situations of rail transport management.

Results. Separate characteristics of personality characteristics of stress resistance of this category of workers are highlighted.

Discussion and conclusions. The cited research data indicate that such personal characteristics as low anxiety and the ability to share responsibility affect a prosperous life.

Key words: occupational stress, personality characteristics of resistance to stress, railway worker, occupational burnout.

For citation: Maklakov, A.G. Freidinova, D.A. (2021). Lichnostny`e osobennosti rabotnikov lokomotivny`x brigad, vovlechenny`x v situaciyu naezda [Personal features of locomotive crew personnel involved in the train hit]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 218–231. DOI 10.35231/18186653_2021_2_218 (In Russian).

Основная часть

Актуальность проблемы обусловлена тем, что в условиях применения новых технологий в сфере железнодорожного транспорта существенно возрастает проблема безопасности труда, ценности кадров и профилактики профессионального стресса. Среди факторов, увеличивающих количество ошибок и снижающих безопасность движения ключевыми остаются психологические особенности работников [2; 8; 10; 12]. Важными целями психофизиологического обеспечения являются поддержка и сохранение профессионального психического здоровья работников, выявление личностных особенностей, влияющих на благополучное проживание психоэмоционального стресса.

Деятельность работников локомотивных бригад строго регламентирована и подчинена нормативным предписаниям, обеспечивающим безопасность движения поездов. Деятельность, связанная с управлением транспортным средством (осуществляемая в системах «человек-машина»), сменный график работы, необходимость принимать решения в условиях дефицита времени и в соответствии с нормативными требованиями, высокая ответственность за жизнь и здоровье людей, высокий уровень постоянной готовности к принятию решений в критических ситуациях, непрерывный контроль в пути следования за показателями контрольно-измерительных приборов, запрещающими сигналами, состо-

яниями контактной сети и железнодорожного полотна [2; 9], а также взаимодействие с различными категориями граждан, в том числе в сложных конфликтных ситуациях – все это факторы служебной деятельности, которые являются источниками стресса для работников локомотивных бригад пригородного движения¹. В работе машиниста электропоезда случаются чрезвычайные ситуации и наезды (на людей, животных и автотранспорт), что добавляет в общую картину описания профессии экстремальную сторону и может привести к переживанию психотравматического опыта. Поэтому основное требование, предъявляемое к человеку и технике в экстремальных условиях, – это их надежность [6; 11; 12].

Способность справляться со стрессовой ситуацией может зависеть от множества факторов: интенсивности самого стрессового воздействия, состояния физического и психического здоровья, особенностей личности (в том числе опыта реагирования на стресс), социальных факторов, таких как социальная поддержка² [5; 13].

В данной статье приводятся результаты исследования психологических аспектов переживания профессионального стресса как возникновение специфического психофизиологического функционального состояния.

Следует отметить, что травматическое событие изначально было описано как «выходящее за пределы нормальных событий». Травматическое событие – это краткосрочное, неожиданное воздействие, несущее угрозу, обладающее мощным негативным воздействием и требующее от индивидуума экстраординарных усилий для того, чтобы справиться с последствиями воздействиями. Травматическое событие оставляет неизгладимый след в психике индивидуума, в большей степени вероятности приводит к возникновению типичных симптомов ПТСР, быстрое восстановление нормального функционирования редко и маловероятно (например, естественные катастрофы, ДТП и т. д.). В DSM-IV данное понятие было сужено до критерия, включающего в себя некий опыт или субъективную реакцию не него, т. е. индивид был участником, свидетелем либо столкнулся с событием, которое включает смерть или угрозу смерти, или угрозу серьезных повреждений самому индивиду или другим людям [11].

¹ Руководство по психодинамической диагностике. RDM-2: в 2 т / под ред. В. Линдхарди, Н. Мак-Вильямс. М.: Класс, 2019. Т.1. С. 244–245.

² Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР-СЭ, 2006. С. 288.

Как правило, экстремальная ситуация возникает внезапно и не зависит от желания человека [6]. Поэтому наезд на человека, животное, транспортное средство может оказать серьезное психотравмирующее воздействие на работника локомотивной бригады, а полученный негативный опыт может на протяжении длительного времени отражаться на психическом состоянии работника.

Эмоциональный стресс, который может пережить работник при реальной или предполагаемой опасности, связанной с ситуацией наезда, предъявляет повышенные требования к личностным особенностям работника и связан с особенностями адаптации человека к психотравмирующим факторам. Как показывает анализ существующей научной литературы, совершенный наезд, даже не по вине машиниста поезда, в дальнейшем может спровоцировать переживание чувства вины и внутреннего конфликта, связанного с ответственностью за произошедшее. Более того, факт наезда может стать причиной возникновения эмоционального выгорания¹ [1; 7].

В тематической литературе описаны следующие личностные факторы, способствующие возникновению профессионального стресса: склонность к эмоциональной ригидности [15], интенсивной интериоризации обстоятельств профессиональной деятельности, слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности, нравственные дефекты и дезориентация личности [14].

Имеющиеся материалы позволяют говорить о том, что социальная поддержка способствует повышению стрессоустойчивости, и напротив, недостаточная социальная поддержка усиливает пагубное действие стрессогенных факторов [5; 13].

При выполнении профессиональной деятельности локомотивные бригады должны быть готовы к возникновению экстремальных ситуаций. В свою очередь, формирование готовности локомотивной бригады к действиям в опасных ситуациях связано с развитием у них эмоционально-волевых характеристик личности. Высокий уровень сформированности навыков саморегуляции способствует адекватному принятию решений в экстремальной ситуации [3; 6]. В то же время низкая эмоционально-волевая саморегуляция личности может стать причиной, порождающей опасные ситуации [6].

¹ Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР-СЭ, 2006. С. 288.

Анализ происшествий на железнодорожном транспорте показывает, что из всех зафиксированных наездов на людей, животных и автотранспорт большая часть приходится на пригородное движение поездов. В представленной работе, были проанализированы данные по наездам за 2019 г. в пригородном движении Санкт-Петербурга. Следует обратить внимание на то, что по сравнению с 2018 г. количество наездов в пригородном движении увеличилось с 19 до 39 случаев. Именно данное обстоятельство и послужило отправной точкой для проведения данного исследования, целью которого стало выявление личностных особенностей, способствующих благополучному проживанию эмоционального состояния травматического события и перенесению психоэмоциональной нагрузки, связанной с ситуацией наезда.

Материалы и методы

Целью проведенного исследования являлось изучение личностных особенностей, обуславливающих благополучное проживание работниками локомотивных бригад ситуаций, связанных с наездом.

В ходе исследования были изучены личностные особенности 39 работников локомотивных бригад пригородного движения поездов мужского пола, вовлеченных в ситуацию наезда в 2019 г. Санкт-Петербурга. Средний возраст группы работников 37 лет.

На основании оценки психического состояния были выделены две группы работников. Первая – с нормальным функциональным состоянием после наезда, вторая группа, где работники показали пограничные с нормой показатели функционального состояния после наезда, – группа риска.

В ходе исследования были проанализированы данные возраста, стажа, а также показатели следующих методик: оценка простой сенсорной реакции (простой двигательной реакции – ПДР), методика оценки тревожности (тест Спилбергера-Ханина), 16-факторный личностный опросник Кеттелла (тест 16PF), методика определения уровня субъективного контроля (УСК).

Методика оценки времени простой двигательной реакции (ПДР) позволяет определить быстроту и стабильность моторно-сенсорного реагирования. Используются световые стимулы, подсчитывается среднее значение времени простой зрительно-двигательной реакции и его среднеквадратичное отклонение. Критериальное значение имеет величина средней скорости простой двигательной реакции и предельное отклонение показателей.

Опросник Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина позволяет дифференцированно измерить тревожность как свойство личности и как состояние, связанное с актуальной ситуацией. Личностная тревожность – это устойчивая личностная черта, проявляющаяся в восприимчивости воздействия разнообразных стрессовых факторов. Ситуативная тревожность – восприимчивость человека в настоящий момент, проявляющаяся в напряжении, беспокойстве, озабоченности и нервозности.

Методика определения субъективного контроля (УСК) позволяет эффективно и быстро оценить сформированный у испытуемого уровень субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями, направлена на выявление степени активности субъекта в достижении своих целей, уровня развития ответственности за происходящее.

Методика 16-факторный личностный опросник Кеттелла (тест 16PF) позволяет оценить индивидуально-психологические особенности личности по 16 относительно независимым факторам.

Исследование проводили с применением психодиагностического комплекса «УПДК-МК». Для оценки значимости различий средних значений использовался критерий Стьюдента.

Результаты и обсуждение

Работники локомотивных бригад при поступлении на работу проходят профессиональный психофизиологический отбор, в процессе которого выявляется уровень профессионально важных качеств¹ и собираются данные по личностным методикам, таким как 16-факторный личностный опросник Кеттелла (тест 16PF), методика определения уровня субъективного контроля (УСК).

При получении информации от оперативного дежурного о наезде специалист психофизиологического подразделения приглашает работника для проведения психофизиологического обследования и анализа функционального состояния [4]. В процессе данного обследования проводится оценка функционального состояния с помощью методик, оценивающих психофизиологические факторы (например, простой двигательной реакции – ПДР) и психическое состояние (методика оценки самочувствия, активности, настроения (тест «САН»), методика оценки тревожности (тест Спилбергера-Ханина).

¹ Сборник нормативных документов психофизиологической службы локомотивного хозяйства. М., 2004.

В результате сравнительного анализа выборки работников локомотивных бригад пригородного движения общей группы и группы риска по t-критерию Стьюдента выявлены значимые различия. Так, значимые различия наблюдаются между этими группами по методике оценки личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина на уровне значимости 0,05.

Средние показатели личностной тревожности относятся к низшему уровню (<30) – низкая тревожность. В группе риска данные по личностной тревожности выше, чем в общей группе. Но остаются на низком уровне.

Результаты проведенного сравнения локомотивных бригад из группы риска с представителями контрольной группы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Эмпирические значения по t-критерия по методике на выявление личностной и ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера

Личностные особенности	Основная группа	Группа риска	t-критерий Стьюдента	Достоверность
ЛТ (Спилбергер)	23,7 + 3,075	28,556±6,697	-2, 898	P<0,01
СТ (Спилбергер)	23,93± 3,22	27,72 ±7,25	-2,0043	P<0,01

Как следует из табл. 1, представители локомотивных бригад из группы риска обладают существенно более высокими показателями как по личностной, так и по ситуационной тревожности. При этом показатели представителей общей группы работников относятся к низкому уровню проявления личностной и ситуационной тревожности.

В ходе анализа полученных результатов достоверные различия были выявлены между общей и группой риска по методике оценки простой сенсомоторной реакции (простой двигательной реакции – ПДР). Так, у работников общей группы показатель среднего значения времени простой двигательной реакции выше (выше скорость реакции), чем тот же показатель у работников в группе риска. Результаты сравнения по методике ПДР представлены в таблице 2.

Таблица 2

Эмпирические значения по t-критерия по методике оценки простой сенсомоторной реакции

Личностные особенности	Основная группа	Группа риска	t-критерий Стьюдента	Достоверность
ПДР	276,77±6,49	305,17±1,24	-4,298	P<0,05

Следует отметить, что при обработке выполнения методики оценки простой сенсорной реакции подсчитывалось среднее значение времени простой зрительно-двигательной реакции и его среднеквадратичное отклонение. Граничное значение среднего показателя 360 мс [7]. В соответствии с существующими критериями можно говорить о том, что показатели обеих групп не выходят за пределы среднего значения. Тем не менее, значение времени простой зрительно-двигательной реакции у общей группы работников было несколько ниже (т. е. их реакция быстрее).

В ходе исследования группы испытуемых также сравнивались по уровню развития субъективного контроля. Методика определения уровня субъективного контроля УСК позволяет эффективно и быстро оценить сформированный у испытуемого уровень субъективного контроля над разнообразными жизненными ситуациями, то, насколько активен субъект в достижении своих целей, а также оценить уровень развития ответственности за происходящие события.

Результаты проведенного сравнения представлены в табл. 3.

Таблица 3

Эмпирические значения по t-критерия по методике УСК

Личностные особенности	Основная группа	Группа риска	t-критерий Стьюдента	Достоверность
Ио (УСК)	3,9±1,49	4,11±0,83	-0,6222	
Ид (УСК)	5,2±1,32	5,33±0,97	-0,3953	
Ис (УСК)	4,33±1,6	4,61±1,28	-0,6481	
Ин (УСК)	3,1±0,96	3,33±1,41	-0,6058	
Ип (УСК)	3,56±0,89	3,06±0,99	1,748	
Им (УСК)	4,43±1,25	5,39±1,68	-2,08561	P<0,05
Из (УСК)	3,3±1,84	4,22±2,18	-1,4698	

Как следует из табл. 3, достоверные различия между сравниваемыми группами работников локомотивных бригад были обнаружены по шкале интенаральности в области межличностных отношений. Так, у работников общей группы результаты по данной шкале ниже, чем тот же показатель у работников группы риска. Выявленная закономерность позволяет высказать предположение о том, что работники из группы риска в большей степени склонны переживать психотравматические события, участниками которых они оказались.

В табл. 4 представлены результаты сравнения работников из группы риска и представителей основной группы по тесту 16PF. Как следует из табл. 4, значимые различия по методике 16-факторного личностного опросника Кеттелла (тест 16PF) выявлены по фактору В (интеллект), показатели по данному фактору у работников из группы риска выше, чем у работников из общей группы. Также обнаружены значимые различия по фактору О (спокойствие-тревожность), у работников из общей группы показатели по данному фактору выше, чем у работников из группы риска.

Таблица 4

Эмпирические значения по t-критерия по 16-факторному личностному опроснику Кеттелла (тест 16PF)

Личностные особенности	Основная группа	Группа риска	t-критерий Стьюдента	Достоверность
A (Кеттелл)	5,73±1,61	5,44±1,09	0,736121	
B (Кеттелл)	4,5±2,21	5,88±2,32	-2,04211	P<0,05
C (Кеттелл)	7,2±2,43	7,55±1,50	-0,62663	
E (Кеттелл)	5,97±1,99	6,38±1,04	-0,9639	
F (Кеттелл)	5,3±2,32	5,5±1,88	-0,32557	
G (Кеттелл)	6±2,043	5,39±1,33	1,255619	
H (Кеттелл)	6,77±2,54	7,39±1,41	-1,08747	
I (Кеттелл)	4,93±2,27	3,83±2,09	1,706042	
L (Кеттелл)	6,1±2,7	6,78±1,80	-1,04017	
M (Кеттелл)	5±1,72	5,06±1,98	-0,09857	
N (Кеттелл)	6,27±0,44	5,72±0,37	0,95262	
O (Кеттелл)	5,53±2,24	4,11±1,77	2,43676	P<0,05
Q1 (Кеттелл)	5,93±2,27	5,78±1,96	0,25284	
Q2 (Кеттелл)	6,03±1,67	6,11±1,45	-0,16973	
Q3 (Кеттелл)	8,43±2,12	8,06±1,95	0,67747	
Q4 (Кеттелл)	4,17±2,27	3,72±1,67	0,77580	

Можно предположить, что выявленные с помощью теста 16PF закономерности свидетельствуют о склонности работников из группы риска постоянно «проигрывать» в памяти перенесенные психотравматические обстоятельства.

На рисунке представлены профили двух групп по 16-факторному личностному опроснику Кеттелла (тест 16PF).

Так, работники из общей группы, обладающие более успешным проживанием психоэмоциональной нагрузки, связанной с ситуацией наезда,

имеют существенные отличия от других работников, относящихся в группе риска. Можно предположить, что именно данные особенности личности в значительной степени определяют характер переживаний в пост-стрессовый период.

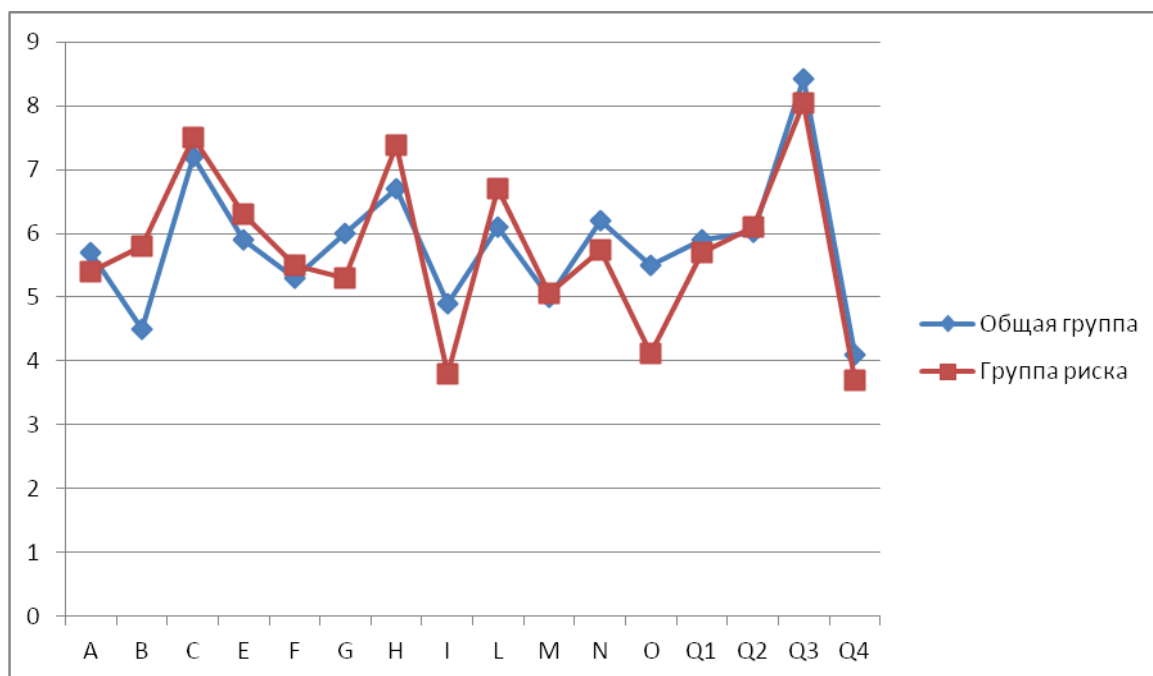


Рисунок. Результаты оценки личностных характеристик работников локомотивных бригад по двум группам (по опроснику Кеттелла)

Вывод

Анализ функционального состояния и личностных психологических особенностей работников локомотивных бригад позволяет сделать следующие выводы: работники из общей группы более легко справляются с последствиями стрессовой ситуации, поскольку обладают большей нервно-психической устойчивостью и реагируют на такие ситуации менее тревожно. Работники из группы риска, напротив, при попадании в стрессовую ситуацию испытывают излишнюю напряженность и беспокойство, что усугубляется их более высокой общей личностной тревожностью. Такие работники в процессе профессиональной деятельности могут воспринимать стрессовую ситуацию как угрозу собственной безопасности, легко теряют присутствие духа, что негативно сказывается на проживании стресса, связанного с ситуацией наезда.

Как следует из исследования, работники локомотивных бригад из общей группы показали высокий уровень функционального состояния после

возникновения психотравмирующей ситуации. При этом для представителей данной группы было характерно наличие высоких показателей простой двигательной реакции. Работники из общей группы обладают более конкретным мышлением, что вследствие низкой тревожности делает восприятие стрессовой ситуации более объективным, без абстрактных негативных проекций, угрожающих образов для личной жизнедеятельности. Вероятно, все эти особенности и обуславливают возможность благополучного проживания психоэмоционального стресса.

В свою очередь, меньшая уверенность в себе и в своих силах у работников из группы риска способствует склонности к негативным предчувствиям, самобичеванию и чувствительности, к одобрению окружающих.

Проведенное исследование показывает, что работники из группы риска склонны считать именно себя ответственными за построение межличностных отношений с окружающими и, соответственно, в ситуации наезда на людей прежде всего винят себя, что негативно сказывается на формировании объективной картины мира и возможности обработать стрессовую ситуацию благоприятным образом (без ПТСР).

Таким образом, успешное проживание работниками локомотивных бригад психоэмоционального стресса, связанного с ситуацией наезда поезда на людей или автотранспортные средства, будет зависеть от того, каким уровнем саморегуляции обладает работник, а также от того, в какой степени он разделяет ответственность с остальными участниками ситуации.

Очевидным следствием результатов данного исследования является обоснование необходимости организации с учетом показателей личностной тревожности и межличностной интернальности работников локомотивных бригад психологической работы с целью профилактики проявления и развития посттравматического стрессового расстройства. Важно своевременно и верно диагностировать наличие у работника переживания травматической ситуации в процессе психологической беседы после наезда¹. Поскольку, как показывает практика, вследствие переживания обстоятельств психотравмирующей ситуации у работников локомотивных бригад высока вероятность развития профессионального выгорания.

¹ Методическое пособие для специалистов психофизиологических подразделений НУЗ ОАО «РЖД» на Октябрьской железной дороге по работе с работниками локомотивных бригад, совершившими наезд на людей, животных, транспортные средства. Октябрьская дирекция здравоохранения, СПб., 2016. С. 16–18.

В свою очередь, своевременное проведение психокоррекционных мероприятий в целях профилактики возникновения отсроченных последствий травматического стресса позволяет поддерживать и продлевать профессиональное здоровье работника и сохранять его как можно дольше в профессии, предупреждать возникновение профессионального выгорания.

Результаты проведенного исследования также свидетельствуют о необходимости продолжения изучения постстрессового состояния работников локомотивных бригад, перенесших психотравмирующую ситуацию, связанную с выполнением ими профессиональных обязанностей.

Список литературы

1. Богданова В. Е., Сериков В. В. К вопросу о взаимосвязи личностной зрелости работников и нормативности их профессиональной деятельности // Мир психологии. – 2019. – №1. – С. 221.
2. Бухтияров И. В., Рубцов М. Ю., Юшкова О. И. Профессиональный стресс в результате сменного труда как фактор риска нарушения здоровья работника // Анализ риска здоровью – 2016. – № 3. – С. 110–121.
3. Васельцова И. А. Формирование эмоциональной устойчивости у студентов транспортного вуза в процессе профессионально-прикладной физической подготовки // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2012. – №10. – С. 36.
4. Занковский А.Н. Профессиональный стресс и функциональные состояния // Институт психологии российской академии наук, организационная психология и психология труда. 2019 – Т. 4. – С. 237.
5. Крюкова Т.Л., Арипова А.О., Восприятие значимости эмоциональной поддержки при стрессе и характеристики социальной сети личности // Вестник российского университета дружбы народов. Серия: психология и педагогика. – 2019.
6. Леженкина Т. И. Психологическая классификация опасных ситуаций в деятельности локомотивных бригад // Психологический журнал. – 2009. – № 2. – С. 92–98.
7. Маклаков А. Г. Человек в экстремальных условиях деятельности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – №4. – С. 165–180.
8. Особенности профессионально важных качеств членов локомотивных бригад на железнодорожном транспорте / Андропова Н. В. и [др.] // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2019. – Т. 19. – № 3. – С. 320.
9. Сериков В. В., Рубцов М. Ю. Личностные особенности и функциональное состояние организма энергодиспетчеров железнодорожного транспорта // Пермский медицинский журнал. – 2020. – С. 95–104.
10. Смирнова М. В. Роль личностного фактора в преодолении последствий профессионального стресса у сотрудников профессий экстремального профиля (на примере машинистов поездов) // Вопросы психологии экстремальных ситуаций. – 2016. – №2. – С. 13.
11. Стручалин В. Г., Нарусова Е. Ю., Навценя В. Ю. Охрана труда членов локомотивных бригад с учетом возрастания напряженности труда // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего. – 2020. – №3. – С. 180–182.

12. Цуканова Е. В. Стресс как деструктивное психоэмоциональное состояние и фактор риска в управлении транспортными средствами // Транспортное право и безопасность. – 2020. – №1. – С. 201–202.

13. Cai W.-P., Pan Y., Zhang S.-M., Wei C., Dong W., Deng G.-H. Relationship between cognitive emotion regulation, social support, resilience and acute stress responses in Chinese soldiers: exploring multiple mediation model. *Psychiatry Res.*, 2017, vol. 256, pp. 71–78. DOI:10.1016/j.psychres.2017.06.018.

14. Pamela Hartzband, M.D., and Jerome Groopman, M.D. Physician Burnout, Interrupted *N Engl J Med* 2020; 382:2485-2487 DOI: 10.1056/NEJMp2003149

15. Occupational stress and stress prevention in specific occupations (Resource list 23 July 2014), available at https://www.ilo.org/safework/areasofwork/workplace-health-promotion-and-well-being/WCMS_250122/lang--en/index.htm

References

1. Bogdanova, V. E. Serikov, V. V. (2019) K voprosu o vzaimosvyazi lichnostnoy zrelosti rabotnikov i normativnosti ikh professionalnoy deyatel'nosti // *Mir psikhologii*. №1. pp. 221. (In Russian).

2. Buhtiyarov, I. V. Rubcov, M. YU., YUshkova, O. I. (2016) Professional'nyj stress v rezul'tate smennogo truda kak faktor riska narusheniya zdorov'ya rabotnika // *Analiz riska zdorov'yu*. № 3. pp. 110–121. (In Russian).

3. Vasel'cova, I. A. (2012) Formirovanie emocional'noj ustojchivosti u studentov transportnogo vuza v processe professional'no-prikladnoj fizicheskoy podgotovki // *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. №10. pp. 36. (In Russian).

4. Zankovskij, A.N. (2019) Professional'nyj stress i funkcional'nye sostoyaniya. Institut psikhologii rossijskoj akademii nauk, organizacionnaya psihologiya i psihologiya truda. T. 4. pp. 237. (In Russian).

5. Kryukova, T.L., Aripova, A. O. (2019) Vospriyatie znachimosti emocional'noj podderzhki pri stresse i harakteristiki social'noj seti lichnosti // *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika*. V. №2. pp. 181–195. (In Russian).

6. Lezhenkina, T. I. (2009) Psihologicheskaya klassifikaciya opasnyh situacij v deyatel'nosti lokomotivnyh brigad // *Psihologicheskij zhurnal*. № 2. pp. 92–98. (In Russian).

7. Maklakov, A. G. (2020) CHelovek v ekstremal'nyh usloviyah deyatel'nosti // *Vestnik Lenigradskogo gosudarstvennogo usniversiteta imeni A.S. Pushkina*. № 4. pp.165–180. (In Russian).

8. Osobennosti professional'no vazhnyh kachestv chlenov lokomotivnyh brigad na zheleznodorozhnom transporte / N. V. Andronova i [dr.] (2019) // *Gumanitarij: aktual'nye problemy gumanitarnoj nauki i obrazovaniya*. T. 19. №3. P. 320. (In Russian).

9. Serikov, V. V. Rubcov, M. YU. (2020) Lichnostnye osobennosti i funkcional'noe sostoyanie organizma energodispatcherov zheleznodorozhnogo transporta // *Permskij medicinskij zhurnal*. pp. 95–104. (In Russian).

10. Smirnova, M. V. (2016) Rol' lichnostnogo faktora v preodolenii posledstvij professional'nogo stressa u sotrudnikov professij ekstremal'nogo profilya (na primere mashinistov poezdov) // *Voprosy psikhologii ekstremal'nyh situacij*. №2. P. 13. (In Russian).

11. Struchalin, V. G. Narusova, E. YU., Navceniya, V. YU. (2020) Ohrana truda chlenov lokomotivnyh brigad s uchetom vozrastaniya napryazhennosti truda // *XXI vek: itogi proshlogo i problemy nastoyashchego*. №3. pp. 180–182. (In Russian).

12. Cukanova, E. V. (2020) Stress kak destruktivnoe psihoemocional'noe sostoyanie i faktor riska v upravlenii transportnymi sredstvami // *Transportnoe pravo i bezopasnost'*. №1. pp. 201–202. (In Russian).

13. Cai W.-P., Pan Y., Zhang S.-M., Wei C., Dong W., Deng G.-H. (2017) Relationship between cognitive emotion regulation, social support, resilience and acute stress responses in Chinese soldiers: exploring multiple mediation model. *Psychiatry Res.* Vol. 256. pp. 71–78. DOI:10.1016/j.psychres.2017.06.018.

14. Pamela Hartzband, M.D., and Jerome Groopman, M.D. (2020) Physician Burnout, Interrupted *N Engl J Med*; 382:2485-2487 DOI: 10.1056/NEJMp2003149

15. Occupational stress and stress prevention in specific occupations (Resource list 23 July 2014), available at: https://www.ilo.org/safework/areasofwork/workplace-health-promotion-and-well-being/WCMS_250122/lang--en/index.htm

Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

Маклаков Анатолий Геннадьевич, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: a.maklakov@lengu.ru

Фрейдина Дарья Александровна, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: a.maklakov@lengu.ru

About the authors

Anatolii G. Maklakov, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: a.maklakov@lengu.ru

Dar'ya A. Freidinova, post graduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: a.maklakov@lengu.ru

Поступила в редакцию: 27.04.2021

Received: 27 Apr. 2021

Принята к публикации: 15.05.2021

Accepted: 15 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.923.5(470+560)
DOI 10.35231/18186653_2021_2_232

Представления о формировании зрелого человека в русской и турецкой выборках

В. И. Михайлов

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Во введении определена актуальность исследования, связанная с проблемой взрослости и зрелости субъекта как личности и индивидуальности. Данная тематика рассматривается с точки зрения влияния различных культур.

Материалы и методы. В ходе исследования был использован метод теоретического и сравнительного анализа. В исследовании приняли участие 316 представителей тюркоязычной и 282 – русскоязычной выборки. Отбор в группы исследования осуществлялся в процессе консультативной работы и консульской деятельности дипломатического ведомства на территории Турецкой Республики. В исследовании принимали участие испытуемые только в возрасте от 21 года до 55 лет. В качестве основного метода исследования использовалась авторская анкета.

Результаты исследования. Итоги исследования представлены результатами частного анализа части показателей авторской анкеты. Сравнительный анализ позволил сделать вывод, что наличие различий между выборками в основном значительно зависит от параметров социального развития субъекта в рамках нескольких групп и общностей.

Обсуждение и выводы. Результаты теоретического анализа позволили сделать выводы о том, что в целом, в различных культурах зрелость принято рассматривать в качестве этапа развития личности субъекта, который накладывается на процесс взросления как наиболее продуктивный этап его развития, характеризующийся высоким уровнем активности. При этом понятие зрелости связано со взрослостью, однако определяется с точки зрения совершенно других параметров, зачастую не имеет четко очерченных границ и отличается в различных культуральных выборках. При этом специфика проявления параметров зрелости субъекта значительным образом зависит от особенностей развития личности в каждой конкретной культуре.

Результаты эмпирического исследования, проведенные на российской и турецкой выборках, подтвердили факт наличия подобных отличий. Так, в частности, в российской выборке акцент в формировании личностных особенностей взрослого человека делается на значительном количестве характеристик, связанных с само-

определением и развитием, что отражается и на более позднем формировании зрелости личности. В то время как в турецкой выборке подобные особенности связаны, в первую очередь, со структурой социальных контактов и ориентацией вовне. При этом субъективная оценка наступления зрелости субъекта в турецкой выборке позволяет говорить о ее более раннем формировании.

Ключевые слова: зрелость, зрелый возраст, социализация, тенденции развития общества.

Для цитирования: Михайлов В.И. Представления о формировании зрелого человека в русской и турецкой выборках // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 232–245. DOI 10.35231/18186653_2021_2_232

Views on the formation of a mature person in the Russian and Turkish samples

Vyacheslav I. Mikhailov

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The introduction defines the relevance of the study related to the problem of adulthood and maturity of the subject as a person and individual. This topic is considered from the point of view of the influence of different cultures.

Materials and methods. In the course of the study, the method of theoretical and comparative analysis was used. The study involved 316 representatives of the Turkish-speaking sample and 282 representatives of the Russian-speaking sample. The selection of the study groups was carried out in the course of the consultative work and the work of the diplomatic department. The study involved subjects only between the ages of 21 and 55. The author's questionnaire was used as the main research method.

Research result. The results of the study are presented by the results of a private analysis of the author's questionnaire indicators. Comparative analysis showed that the presence of differences between samples mainly depends on the parameters of social development of the subject within several groups and communities.

Discussion and conclusions. The results of the theoretical analysis allowed us to draw conclusions that, in general, in various cultures, maturity is usually considered as a stage in the development of the subject's personality, which is superimposed on the process of growing up, as the most productive stage of its development, characterized by a high level of activity. At the same time, the concept of maturity is related to adulthood, however, it is defined in terms of completely different parameters, often does not have clearly defined boundaries and differs in different cultural samples. At the same time, the specifics of the manifestation of the parameters of the maturity of the subject significantly depends on the characteristics of the development of the individual in each particular culture.

The results of an empirical study conducted on the Russian and Turkish samples confirmed the existence of such differences. So, in particular, in the Russian sample, the emphasis in the formation of personal characteristics of an adult is placed on a significant number of characteristics related to self-determination and development, which is reflected in the later formation of the maturity of the individual. While in the Turkish sample, such features are primarily associated with the structure of social contacts and orientation to the outside. At the same time, the subjective assessment of the maturity of the subject in the Turkish sample suggests its earlier formation.

Key words: maturity, Mature age, socialization, tendencies of society development.

For citation: Mikhailov, V. I. (2021). Predstavleniya o formirovaniya zrelogo cheloveka v russkoy i turetskoy viborkah [Views on the formation of a mature person in the Russian and Turkish samples]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 232–245. DOI 10.35231/18186653_2021_2_232 (In Russian).

Введение

Развитие любого субъекта всегда происходит в определенных сообществах, функционирующих в рамках той или иной культуры. При этом развитие современной культуры сопряжено с несколькими основными тенденциями, проявляющими себя на уровне социально-психологических процессов, которые являются механизмами изменений субъекта в направлении его формирования и развития. Значительная роль в этом процессе отводится конечному результату развития. В современной обществе данные тенденции принято ассоциировать с понятием взрослости и зрелости.

В свою очередь, зрелость принято связывать с такими характеристиками, как общее развитие субъекта, его реализация в мире, акме, а также целой совокупностью сопряженных с этим проявлений, таких как жизненный путь, развитие человека в различные возрастные периоды (чаще всего рассматриваются юность и зрелость), а также процессами формирования человека как зрелой личности и индивидуальности, т. е. всего того, что имеет выход на развитие культуры, общества, группы [6].

Обзор литературы

Зрелость принято рассматривать как референтный период жизни, который сопровождается максимальным подъемом биологических, физических и психологических возможностей субъекта. Данный этап, как правило, укладывается в возрастной диапазон от 25 до 50 лет. По мнению древнегреческих философов, именно в этом возрасте человек способен

совершать деяния и нести за них определенную ответственность. В древнегреческой философии высшей точкой личностных изменений считалось формирование таких качеств субъекта, как добропорядочность, ответственность, доброе и ровное отношение к окружающим и т. д.

В современных исследованиях «акме», или высшую степень развития человека, принято рассматривать исходя из двух таких важных психологических категорий, как личность и индивидуальность, которые считаются достаточно сложными социально-психологическими феноменами и формируются лишь на определенном этапе жизни человека [1; 11].

Более того, ряд ученых настаивают на том, что достичь высшей точки личностного развития способны не все люди, живущие в обществе. А в некоторых случаях человек как личность и вовсе не формируется [10]. Данную проблему принято связывать с отсутствием определенного комплекса социально-психологических качеств субъекта, несформированных в процессе его онтогенетического развития и связанных с волей и рядом ядерных образований [9]. Подобная проблема, по мнению психологов, может возникать и тогда, когда в структуре личностных особенностей человека отсутствуют или деформированы качества, составляющие сущностные характеристики зрелости [7].

Зрелость, в свою очередь, принято связывать с ценностным потенциалом личности, который является своеобразным ориентиром, позволяющим человеку проявлять себя в обществе. Именно ценности способствуют формированию сложного мира и смыслов каждого отдельного человека, составляя основу индивидуального существования субъекта. При этом, ценностный потенциал личности, как правило, проявляет себя в деятельности в виде формирования определенного ценностного отношения как к самой деятельности, так и связанным с ней объектам. Еще одной важной задачей смысловой сферы человека является отделение важного в его жизни от каких-то второстепенных вещей. Механизмами формирования зрелости при этом принято считать процессы социализации, а также входящие в нее подпроцессы, связанные с воспитательной и образовательной средой. Путь, который человек проходит в процессе формирования зрелости, в возрастной психологии принято называть жизненным путем [1].

Теоретический обзор основных концепций в этой области психологии показывает, что при анализе проблемы формирования зрелой личности на современном этапе возникает сразу несколько научных проблем. Первая проблема связана с тем, что установление границ взрослости и зрелого возраста значительно отличается. Последнее имеет выход на ряд

социально-психологических изменений и процессов, имеющих место в обществе, а именно акселерацию, изменение общественных нормативов и установок, моду, нормы в области профессиональной подготовки и профессиональной карьеры, смысловую ориентацию общества в целом и т. д. Согласно исследованию Э. Фромма, к наиболее проблемным особенностям нашего общества можно отнести и так называемое расширение потребностной сферы [13; 14]. Следствием этого является увлечение человека сферой желаний, направленность на самоосуществление в материальной сфере, замена духовности на движение в сторону удовлетворения потребностей, значительное расширение самой сферы потребностей за счет появления все большего числа новых «предметов потребности» и т.д., которые являются признаком личности, так и не достигшей своего высшего развития [13; 14].

На зависимость проблемы формирования зрелого человека от способности ориентироваться не только на себя, но и других людей в своих работах указывает и Н.М. Артеменко. Она же говорит о том, что в структуру психологических качеств зрелого человека необходимо включать так называемый интеллектуальный фактор, который автор рассматривает как основное качество его развития, проявляющееся в смене различных умственных позиций. Именно последнее, по ее мнению, позволяет человеку осуществлять механизм децентрации, т. е. перехода с эгоистической на социально ориентированную позицию во взаимодействии с окружающей средой [7].

Следующей проблемой, с которой человек сталкивается в последние десятилетия, является смена неосознанно одобряемой обществом референтной группы, центром которой долгое время являлся зрелый человек и идентичность с которой он формирует [4; 5]. В частности, в качестве референтного периода культуры в обществе все чаще и чаще признается не зрелость, а юность. «Культ молодости» на данном этапе развития общества практически заслонил собой те ценности, которые были связаны с формированием зрелого человека, такими как самоактуализация, высокий уровень развития социально-психологических качеств личности, таких как ответственность, добропорядочность, нормативность и т. д. Одним из этапов подобной трансформации стало и изменение системы ценностей. Более того, в некоторых случаях можно говорить о том, что в какой-то момент развития общества трансформировалось само понятие ценностей, сопровождающееся заменой содержательных проявлений личности (интересы, мотивация, направленность) на ряд внешних атрибутов, в том числе подростковой или юношеской субкультуры [2]. Исходя

из этого, можно говорить о том, что для многих людей время формирования зрелости зачастую сдвигается на весьма неопределенный срок, а для некоторых и вовсе не наступает. В таком случае психологи говорят об инфантильности личности [8].

В целом тенденции последних лет имеют под собой определенные основания, связанные с существующими закономерностями формирования человека, такими как неравномерность и цикличность развития, гетерохронность формирования его психических функций, функциональная зависимость активности человека от параметров деятельности, в том числе профессиональной, увеличение трудоспособного возраста, а также направленность современного общества на тотальное развитие, которая реализуется с помощью Интернета. Все эти закономерности проявляются на фоне повышения показателей здоровья населения во всех возрастных группах, направленности общества на здоровый образ жизни и т.д. [3].

Все указанные выше факторы привели к тому, что на данный момент возрастные границы зрелости не являются в достаточной мере определенными и значительно варьируют [12]. Диапазон изменения границ зрелого возраста, по оценкам различных авторов, колеблется в среднем в рамках 40 лет. Более того, в некоторых культурах данный параметр имеет определенные сдвиги. По данным нашего исследования, в турецкой культуре данный показатель значительно снижается в сторону более младшего возраста (11 лет, вместо 14 лет в российской выборке). Все указанные выше предположения были обоснованы проведенным исследованием.

Материалы и методы

Исходя из анализа публикаций, были выделены основные направления исследования представлений в области определения понятия зрелости и возрастных границ зрелости, определены основные ценностные и психологические составляющие зрелости в русской и турецкой выборках.

Выборку исследования составили представители русскоязычной группы (282 чел.) и тюркоязычной группы (316 чел.), проживающие в аутентичной среде. Количественные параметры выборки определялись в соответствии с принципами исследований в возрастной психологии, с соблюдением этнокультуральных особенностей. В выборку вошли испытуемые в возрасте от 21 до 55 лет. Все участники исследования имеют образование не ниже среднего специального. Общая характеристика выборки представлена в табл. 1.

Общая характеристика выборки

Общая характеристика выборки	Общее количество, чел.	%
Русскоязычная выборка	282	47
В том числе с высшим образованием	180	64
Тюркоязычная выборка	316	53
В том числе с высшим образованием	156	49
Женщины	212 (152/60)	35
Мужчины	386 (237/149)	65
ОБЩЕЕ количество	598	100

В качестве методики исследования была использована авторская анкета, в которую были включены вопросы, отражающие: основные направления социализации субъекта (касающиеся развития и жизненного пути), а также, касающиеся жизненных стереотипов и понимания зрелости как этапа развития субъекта. Анкета была разбита на два блока. Первый блок методики содержал вопросы закрытого типа (вопросы оценивались по степени согласия по 3-балльной шкале). Вторая часть методики, ориентированная на анализ жизненного пути субъекта, содержала открытые вопросы, которые в дальнейшем обрабатывались с помощью метода частотного анализа. В первую часть анкеты вошло 15 вопросов, во вторую – 12. Однако в целях решения задачи изучения представлений в области зрелости в данной части исследования нашла отражение только группа вопросов, касающихся понимания и возраста наступления зрелости. Данный показатель (субъективная оценка зрелости) был положен в основание сравнительного анализа.

С целью сравнительного анализа респондентов, оценивших себя по анкете как зрелых, нами были использованы методики ИЖС, ИТО, SACS, методика А.А. Столина, методика исследования локуса контроля, методика исследования эмоционального интеллекта, тест социальной фрустрации и перцептивно-вербальной компетентности.

Результаты исследования

Исследование включило в себя два основных направления, связанных с изучением собственно понятия зрелости в обеих выборках, а также дифференциацией понятий взрослости и зрелости в системе субъектив-

ных представлений в обеих выборках, с одной стороны (результаты анкеты). С другой стороны, в исследование был включен сравнительный анализ представителей российской и турецкой выборки, имеющих различные субъективные оценки данного показателя.

Первый этап исследования – анализ общих представлений в области личностной зрелости. Так, различия между выборками обнаружались уже на этапе определения показателей самого понятия зрелости. Данные отражены на рис. 1.

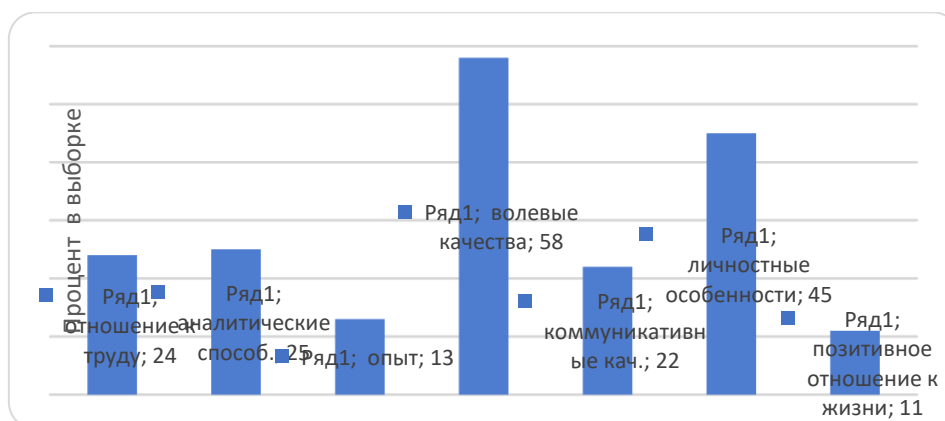


Рис. 1. Показатели субъективной оценки зрелой личности в турецкой выборке

Как видно из рисунка, зрелость в данной выборке понимается через призму трудовых отношений и опыт, а также сформированность ряда личностных качеств, таких как интеллект, воля, коммуникативные способности, формирующиеся на фоне позитивного отношения к социуму. Несколько иная картина наблюдается в российской выборке. Данные представлены на рис. 2.

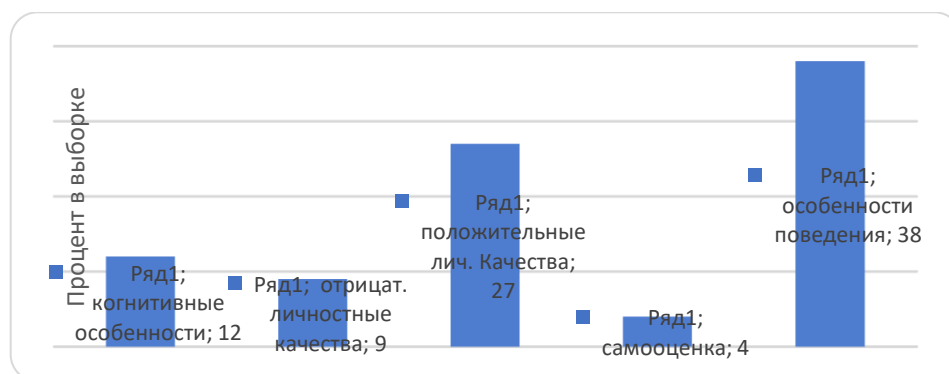


Рис. 2. Показатели субъективной оценки зрелой личности в российской выборке

Результаты анализа позволяют сделать вывод о том, что представления о зрелости в отечественной выборке являются более обобщенными и связываются с параметрами личностной оценки, а также когнитивными особенностями и особенностями поведения субъекта. Исходя из этого, не случайным является факт оценки наступления зрелости, который в турецкой выборке констатируется, начиная с 11 лет, в то время как в отечественной выборке – от 14 лет.

На втором этапе исследования был проведен сравнительный анализ, в основу которого была положена оценка себя как зрелой личности. В ходе исследования были использованы методики ИЖС, ИТО, SACS, методика А.А. Столина, методика исследования локуса контроля, методика исследования эмоционального интеллекта, тест социальной фрустрации и перцептивно-вербальной компетентности. Данные представлены в табл. 2

Таблица 2

Сравнительный анализ психологических качеств представителей турецкой выборки с высоким и низким уровнем выраженности данного качества (соответствии с субъективными представлениями респондентов о собственной зрелости)

№ п/п	Показатель	M1 ± m	M2 ± m	P≤0,05
1	Замещение (защитная реакция)	17,31±1,906	12,90±0,900	0,01
2	Склонность ко лжи	5,22±0,185	4,38±0,102	0,001
3	Аггравация	0,89±0,130	1,37±0,092	0,001
4	Экстраверсия	7,22±0,156	5,85±0,078	0,001
5	Интроверсия	4,64±0,161	5,03±0,105	0,01
6	Сензитивность	4,09±0,151	3,70±0,090	0,01
7	Тревожность	4,70±0,154	3,92±0,112	0,001
8	Лабильность	5,38±0,140	5,04±0,086	0,01
9	Поиск социальной поддержки	25,70±0,278	24,17±0,205	0,001
10	Манипуляции	14,66±0,337	15,64±0,264	0,01
11	Асоциальность	12,52±0,407	13,81±0,276	0,001
12	Агрессия	13,91±0,483	15,02±0,273	0,01
13	Аутосимпатия	71,03±1,785	76,28±0,945	0,001
14	Самоинтерес	87,06±1,479	81,25±1,558	0,01
15	Самопринятие	70,86±2,106	78,94±1,252	0,001
16	Социальная фрустрация	0,47±0,035	0,66±0,037	0,001
17	Цели в жизни	36,02±0,515	32,04±0,498	0,001
18	Процесс жизни	36,17±0,476	31,32±0,525	0,001
19	Результат. в жизни	29,60±0,413	26,38±0,358	0,001
20	Локус контроля – Я	21,39±0,308	21,45±0,292	0,001
21	Локус контроля – жизнь	34,76±0,472	31,05±0,474	0,001

22	Общий показатель смысло- жизненных ориентаций	117,41±1,337	104,70±1,346	0,001
23	Самомотивация	12,58±0,431	11,39±0,292	0,05
24	Эмпатия	12,66±0,342	11,66±0,278	0,05
25	Эмоциональный интеллект	59,89±1,657	55,57±1,277	0,05

Где: M1 – ср. результаты в выборке с низкими показателями по параметру «зрелость»;
M2 – ср. результаты в выборке с высокими показателями по параметру «зрелость».

Данные табл. 2 позволяют сказать, что зрелый представитель турецкой выборки менее склонен к формированию отклонений в структуре личностных особенностей, не склонен ко лжи и замещению в структуре защит. При этом он несколько более аггравирован, склонен к манипуляциям, асоциальным и агрессивным действиям, теряет интерес к себе, снижается уровень смысложизненных ориентаций, показатели эмпатии и самомотивации.

Далее, в табл. 3, представлены результаты сравнительного анализа в отечественной выборке.

Таблица 3

*Сравнительный анализ психологических качеств представителей
российской выборки с высоким и низким уровнем выраженности
данного качества*

№ п/п	Показатель	M1 ± m	M2 ± m	P≤0,05
1	Отрицание	62,84±2,130	49,52±1,839	0,001
2	Регрессия	21,72±1,622	26,35±1,588	0,01
3	Склонность ко лжи	3,65±0,185	3,08±0,184	0,05
4	Экстраверсия	6,65±0,207	5,26±0,156	0,001
5	Спонтанность	5,93±0,183	5,01±0,133	0,001
6	Агрессивность	4,65±0,130	4,27±0,133	0,05
7	Ригидность	5,91±0,155	5,27±0,128	0,01
8	Интроверсия	4,25±0,207	4,85±0,197	0,05
9	Тревожность	5,79±0,124	5,27±0,109	0,01
10	Ассертивность	22,09±0,309	21,22±0,240	0,05
11	Избегание	14,74±0,297	15,79±0,326	0,05
12	Самоуважение	87,27±1,280	80,31±1,625	0,01
13	Аутосимпатия	79,70±1,549	73,01±1,727	0,01
14	Ожидаемое отношение от других	72,25±2,359	64,16±1,949	0,01
15	Самоуверенность (уст.)	75,73±1,836	66,60±1,699	0,001
16	Отношение от других (установка)	71,87±2,093	62,74±2,054	0,01
17	Самопонимание (установка)	82,21±1,648	74,90±1,700	0,01
18	Цели в жизни	35,15±0,529	33,58±0,558	0,05
19	Локус контроля «Я»	23,54±0,343	22,10±0,344	0,01

20	Локус конт. – жизнь	34,52+0,502	31,80+0,587	0,01
21	Общий показатель смысло- жизненных ориентаций	113,28+1,45	107,18+1,65	0,01
22	Управление эмоциями	7,04+0,608	4,26+0,655	0,01
23	Самомотивация	10,89+0,446	8,30+0,478	0,001
24	Эмпатия	9,91+0,433	8,45+0,478	0,05
25	Распознавание эмоций других людей	10,30+0,397	8,32+0,484	0,01
26	Эмоциональный интеллект	48,33+1,763	38,82+2,085	0,01

Где: M1 – ср. результаты в выборке с низкими показателями по параметру «зрелость»;
M2 – ср. результаты в выборке с высокими показателями по параметру «зрелость».

В отечественной выборке у ее представителей снижаются практически все показатели, начиная от личностных особенностей, самоотношения, смысложизненных ориентаций и поведенческих особенностей с высокого и среднего уровня до уровня средних показателей. Однако повышаются показатели регрессии, интроверсии и избегания, а также эмоциональной сферы. Наиболее значимые различия представлены в табл. 3.

Обсуждение и выводы

Теоретический анализ показал, что период зрелости, как и взрослости, как правило, приходится на тот возраст человека, который характеризуется его максимальной активностью во всех сферах деятельности и в первую очередь трудовой и профессиональной, что значительно образом определяет само понятие зрелости. Однако формирование зрелого человека в различных выборках также имеет существенные отличия.

Результаты эмпирического исследования, проведенные на российской и турецкой выборках, показали, что само понятие зрелости в различных культуральных сообществах принято рассматривать с различных точек зрения. Так, в частности, в турецкой выборке зрелость определяется через понятие отношения к труду и опыт, а также сформированность личностных качеств. В отечественной выборке определение зрелости является менее дифференцированным. Это, во-первых, отразилось на специфике оценки зрелости с точки зрения возрастных границ данного понятия (при этом, по оценкам респондентов, в российской выборке зрелость наступает значительно позже), а, во-вторых, на специфике оценки зрелости исключительно через личностные качества субъекта (положительные и отрицательные), его интеллектуальный потенциал и его самооценку.

Сравнительный анализ продемонстрировал, что субъект с более высокой самооценкой уровня своей зрелости в турецкой выборке демонстрирует и более сбалансированные, не выходящие за пределы нормативного диапазона, личностные показатели, а также снижение эмоциональной напряженности в сфере поведения, смысложизненных ориентаций, эмоциональных взаимоотношений. Похожая тенденция наблюдается и в российской выборке. Однако здесь уровень зрелости сказывается на всех личностных показателях субъекта, которые значительно снижаются до уровня средних показателей, что, скорее всего, связано со снижением его общей активности в определенном возрасте и переходе в режим энергосберегающего поведения.

В целом результаты эмпирического исследования подтвердили предположение, во-первых, о наличии различий в представлениях о понятии зрелости в культуральных выборках России и Турции, а также оценке границ зрелости. Во-вторых, в процессе эмпирического анализа были обнаружены различия в структуре личностных особенностей людей, оценивающих себя как зрелых, в зависимости от страны и места проживания.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2015. – 272 с.
2. Ариес Ф. Возрасты жизни // Психология зрелости. Хрестоматия. – Самара: Бахрам. 2003. – 768 с.
3. Гусельцева М.С. Проблема социализации и индивидуализации в культурно-исторической парадигме Концепция социализации и индивидуализации в современной психологии: коллективная монография // Т.Д. Марцинковская. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – С. 192-206.
4. Захарова Е.И. Социальная зрелость личности, как условие принятия социальной позиции родителя // Горизонты зрелости: сб. научных статей. – М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2015. – С. 82–96.
5. Кирсанова А.Б., Парфенов Ю.А. Проблема соотношения биологического и психологического возраста в обществе // Ананьевские чтения – 2016. Психология: вчера, сегодня, завтра. Материалы междунар. науч. конф. – СПб.: СПбГУ, 2016. – Т. 2. – С. 293.
6. Концепция социализации и индивидуализации в современной психологии: коллективная монография. – М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. – 284 с.
7. Михайлов В.И., Новикова Ю.А. Социальные, психологические и методические аспекты зрелости в различных культурах // Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии» (Васильевские чтения – 2020). Всероссийская научно-практическая конференция от 23 апреля 2020 года. – СПб., 2020. – С. 378–382.

8. Павелко Е.Ю. Психологические особенности зрелого возраста // Инновации в технике, науке и образовании. Материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е.В. Конеевой, 2020. – С. 140–144.
9. Петровский А.В. Общая психология – М.: Академия, 1996. – 496 с.
10. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
11. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
12. Сухобская Г.С. Понятие «Зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики // Новые знания. – 2002. – № 4. – С. 17-21.
13. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ, 2017. – 736 с.
14. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
15. Triandis H.C. Culture and social behavior. N.Y. etc.: McGraw-Hill, 1994. P.169–173.

References

1. Anan'ev, B.G. (2015). O problemah sovremennogo chelovekozvaniya [On the problems of modern human science]. St. Petesburg: Piter. 272 p. (In Russian).
2. Aries, F. (2003). Vozrasty zhizni [Life Ages]. Psihologiya zrelosti. Hrestomatiya [Psychology of maturity. A textbook]. Samara: Bahram. 768 p. (In Russian).
3. Gusel'ceva, M.S. (2010). Problema socializacii i individualizacii v kul'turno-istoricheskoy paradigme Konceptiya socializacii i individualizacii v sovremennoj psihologii: kollektivnaya monografiya [The problem of socialization and individualization in the cultural and historical paradigm Concept of socialization and individualization in modern psychology: a collective monograph]. T.D. Marcinkovskaya. Moscow: Obninsk: IG-SOCIN. Pp. 192–206. (In Russian)
4. Zaharova, E.I. (2015). Social'naya zrelost' lichnosti, kak uslovie prinyatiya social'noj pozicii roditelya [Social maturity of the individual as a condition for accepting the social position of the parent]. Gorizonty zrelosti: sb. nauchnyh statej [Horizons of maturity: sb. scientific articles]. Moscow: Moskovskij gorodskoj psihologo-pedagogicheskij universitet. pp. 82-96. (In Russian).
5. Kirsanova, A.B., Parfenov. YU.A. (2016). Problema sootnosheniya biologicheskogo i psihologicheskogo vozrasta v obshchestve [The problem of the ratio of biological and psychological age in society]. Anan'evskie chteniya – 2016. Psihologiya: vchera, segodnya, zavtra [Ananyev readings – 2016. Psychology: yesterday, today, tomorrow]. St. Petersburg. SPbGU. T. 2. 293 p. (In Russian).
6. Konceptiya socializacii i individualizacii v sovremennoj psihologii: kollektivnaya monografiya [The concept of socialization and individualization in modern psychology: a collective monograph]. (2010). Moscow: Obninsk: IG-SOCIN. 284 p. (In Russian).
7. Mikhailov V. I., Novikova Yu. A. (2020) Sozialniye, psihologicheskie i metodicheskie aspekty zrelosti v razlichnih kulturah [Social, psychological and methodological aspects of maturity in various cultures] Aktualnye problemy psihologii pravoohranitel'noy deyatelnosti [Actual problems of psychology of law enforcement activity: concepts, approaches, technologies "] (Vasilievsky readings-2020). All-Russian scientific and Practical Conference of April 23, 2020. - St. Petersburg. pp. 378–382. (in Russian).
8. Pavelko, E.YU. (2020). Psihologicheskie osobennosti zrelogo vozrasta [Psychological features of mature age]. Innovacii v tekhnike, nauke i obrazovanii [Innovations in technology, science and education]. pp. 140–144. (In Russian).

9. Petrovskij, A.V. (1996). Obshchaya psihologiya [General Psychology]. Moscow: Akademiya. 496 p. (In Russian)
10. Platonov, K.K. (1986). Struktura i razvitie lichnosti [Structure and development of personality]. Moscow: Nauka. 254 p. (In Russian).
11. Rybalko, E.F. (2001). Vozrastnaya i differencial'naya psihologiya [Age and differential psychology]. St. Petersburg: Piter. 224 p. (In Russian).
12. Suhobskaya, G.S. (2002). Ponyatie «Zrelost' social'no-psihologicheskogo razvitiya cheloveka» v kontekste andragogiki [The concept of "Maturity of the socio-psychological development of a person" in the context of andragogy]. Novye znaniya [New knowledge]. No 4. pp. 17-21. (In Russian).
13. Fromm, E. (2017). Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti [Anatomy of human destruction]. Moscow: AST. 736 p. (In Russian).
14. Fromm, E. (1990). Imet' ili byt'? [Have or be?]. Moscow: Progress. 336 p. (In Russian).
15. Triandis H.C. Culture and social behavior. N.Y. etc.: McGraw-Hill, 1994. P.169-173.

Об авторе

Михайлов Вячеслав Иванович, Первый секретарь Консульский Департамент МИД РФ, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: granit49@mail.ru

About author

Vyacheslav I. Mikhailov, First Secretary of the Consular Department of the Russian foreign Ministry, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: granit49@mail.ru

Поступила в редакцию: 12.04.2021

Received: 12 Apr. 2021

Принята к публикации: 15.05.2021

Accepted: 15 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.923.2-057.177
DOI 10.35231/18186653_2021_2_246

Полипрофессиональная типологизация руководителя: акмеологический подход

Н. Н. Пачина

*Липецкий государственный технический университет
Липецк, Российская Федерация*

В статье раскрываются методологические основания различных моделей акме руководителя. Акмеологические принципы рассмотрены применительно к акмеологическому сопровождению руководителя. Представлена типология руководителя полипрофессионального типа. Соотносятся модели акме с полипрофессиональной типологией руководителя.

Материалы и методы. Для акмеологического обоснования полипрофессионализма руководителя, был использован акмеологический подход, разработанный Н.В. Кузьминой, А.А. Деркачем, В.Г. Зазыкиным, В.Н. Софьиной, А.К. Марковой, С.Д. Пожарским, Л.Е. Паутовой, Э.В. Сайко и акмеологические принципы, исследованные и систематизированные А.А. Деркачем.

Результаты исследования. Акмеологические принципы раскрывают все многообразие управленческого потенциала, который объективируется в определенных профессиях и видах деятельности. Типология руководителей, обладающих компетенциями полипрофессионального профиля, позволяет выделить компетентностный инвариант и специфические особенности конкретного типа руководителя.

Обсуждение и выводы. Соотнесение типологии и акмеологических моделей профессионального развития руководителей позволяет концептуально обосновать и оптимизировать управленческие воздействия на функциональные системы, с которыми работает руководитель.

Ключевые слова: акмеология, акме, полипрофессионализм, руководитель, типология.

Для цитирования: Пачина Н.Н. Полипрофессиональная типологизация руководителя: акмеологический подход // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 246–255. DOI 10.35231/18186653_2021_2_246

Polyprofessional typology of the head: acmeological approach

Natalia N. Pacina

*Lipetsk State Technical University
Lipetsk, Russian Federation*

The article reveals the methodological foundations of various models of the leader's acme. Acmeological principles are considered in relation to the acmeological support of the head. The typology of the head of the polyprofessional type is presented. The acme models are correlated with the polyprofessional typology of the head.

Materials and methods. For the acmeological justification of the leader's polyprofessionalism, the acmeological approach developed by N.V. Kuzmina, A.A. Derkach, V.G. Zazykin, V.N. Sofina, A.K. Markova, S.D. Pozharsky, L.E. Pautova, E.V. Saiko was used.

Results. Acmeological principles reveal all the diversity of managerial capacity that is objectified in certain professions and activities. The typology of managers with competencies of a professional profile allows you to distinguish a competent invariant and specific features of a particular type of leader.

Discussion and conclusions. The correlation of the typology and acmeological models of professional development of managers allows us to conceptualize and optimize the managerial impact on the functional systems with which the manager works.

Key words: acmeology, acme, polyprofessionalism, leader, typology.

For citation: Pacina, N. N. (2021). Poliprofessional'naya tipologizaciya rukovoditelya: akmeologicheskij podkhod [Polyprofessional typology of the head: acmeological approach]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 246–255. DOI 10.35231/18186653_2021_2_246 (In Russian).

В современной социально-экономической обстановке продуктивное функционирование предприятия, организации, учреждения во многом зависит от управленческих компетенций руководителя. Компетентностная сфера руководителя может быть насыщена различными профессиональными компетенциями смежных видов деятельности, реализуемыми руководителем. При этом необходимо сделать акцент на полипрофессиональное ядро управленческих компетенций, которыми владеет руководитель организации. Понятие компетенций полипрофессионального профиля введено нами при исследовании акмеологии развития полипрофессиональной компетентности. В основе акмеологического обоснования полипрофессионализма руководителя – акмеологический подход, разработанный Н.В. Кузьминой, А.А. Деркачем, В.Г. Зазыкиным, В.Н. Софьиной, А.К. Марковой, С.Д. Пожарским, Л.Е. Паутовой, Э.В. Сайко¹ [1–4], и акмеологические принципы, исследованные и

¹ Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Серия «Психологи отечества». М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.; Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала: учеб. пособие. М.: Изд-во РАГС, 2000. 302 с.; Деркач А.А. Совершенствование психологического образования государственных служащих. М., 2002. 258 с.

систематизированные А.А. Деркачем (субъекта деятельности, оптимальности, жизнедеятельности, моделирования, операционально-технологический, принцип обратной связи) [1].

1. «Принцип субъекта деятельности»¹. Руководитель как субъект деятельности, связанной с руководством, вбирает в себя противоречивые тенденции стандартизации и индивидуализации, интеграции и дифференциации, вариативности и инварианта. Разрешение данных противоречий является основным для руководителя на протяжении всего времени руководства.

2. «Принцип жизнедеятельности»². Данный принцип помогает обеспечить понимание управленческого потенциала руководителя как личностного, так и профессионального, который объективизируется в развивающую индивидуальную траекторию субъекта управления.

3. «Принцип потенциального и актуального»³. К сфере потенциального у руководителя относятся природные качества, способности, к сфере актуального – преобразованные природные качества в соответствии с выполняемым функционалом. Развитие личности руководителя будет гармоничным, если оно осуществляется параллельно в сферах потенциального и актуального.

4. «Принцип моделирования»⁴ – это процесс представления, имитирования существующих систем на основе построения, изучения и преобразования их моделей, в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этих систем. По А.А. Деркачу, средством оптимизирования развития и совершенствования в модели становится «алгоритм».

5. «Принцип оптимальности»⁵. Под оптимумом, констатирует ученый, понимается наилучший, наиболее рациональный, наиболее разумный уровень деятельности, который в соответствии с научно выбранными критериями оптимальности определяет уровень психологической культуры и наибольшую продуктивность деятельности.

Оптимальным может быть состояние данного субъекта в данной социальной деятельности на данном этапе, в данное время, при данных

¹ Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Серия «Психологи отечества». М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Там же.

⁵ Там же.

обстоятельствах. Критерий оптимальности обладает очень большой определённой. Эта определённая задается эффективностью деятельности и удовлетворенностью её субъекта, т. е. объективным и субъективным критериями. Однако сердцевину оптимальности раскрывает понятие алгоритма, которое выражает стратегичный, конструктивный способ осуществления данной деятельности. Итак, оптимальность – величина динамическая, изменяющаяся относительно к внешним и внутренним условиям субъекта и деятельности, но одновременно устойчиво-определённая, поскольку алгоритм выражает сущность способа осуществления данной деятельности. Принцип оптимальности относится не только к способу организации деятельности (к её организованности, конструктивности), но к прогрессивному способу развития самой личности. Здесь оптимальность связана не столько с алгоритмизацией, сколько с индивидуальным характером развития данной личности. Многие психологи отмечали общие особенности развития, его стадийность, гетерохронность, противоречивость и т. д. Оптимальность индивидуального развития руководителя требует отдельного рассмотрения.

6. «Операционально-технологический принцип»¹. В соответствии с акмеологическим подходом профессионализм в качестве компонентов операциональной сферы включает и профессиональное сознание, и самосознание, и профессиональное мышление (тип мышления), а не только навыки и умения. Акмеология, с одной стороны, рассматривает технологии как методы личностно-профессионального роста, формирования и совершенствования профессионализма (акмеологические технологии), а с другой стороны – как весь спектр личностных и профессиональных ресурсов профессии, которые превращаются (или не превращаются) личностью в средство оптимизации своего труда (психотехнологии).

7. «Принцип обратной связи»² для руководителя связан с опосредованным характером самопознания через самореализацию в профессиональной деятельности, с конкретными результатами труда, оценками людей, занимаемой должностью в карьере.

Акмеологические принципы позволяют определить основные направления развития компетенций полипрофессионального профиля.

¹ Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Серия «Психологи отечества». М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.

² Там же.

Понятие компетентностей полипрофессионального профиля определяется «как функциональная система компетентностей, направленная на решение различных интегративных внутрипрофессиональных и межпрофессиональных задач». Целевая установка позволяет говорить о руководителях полипрофессионалах: энциклопедисты, технологи, проблемники и собственно полипрофессионалы. На основании вышеуказанной классификации [5], дадим характеристику типологии руководителей, опираясь на различные акмеологические модели по А.А. Деркачу.

Энциклопедисты – руководители малых предприятий, в функционировании которых представлено отсутствие разделения интеллектуального труда. При этом руководители-энциклопедисты малых предприятий обладают энциклопедической, интегративной, психолого-акмеологической компетенциями применимо к определенной профессиональной деятельности. *Энциклопедическая компетенция* состоит из знаний, умений энциклопедического характера руководства малых предприятий; мотивации к управленческому сопровождению малых предприятий; рефлексии к корректировке и обогащению энциклопедическими знаниями. *Интегративная компетенция* включает в себя знания об интеграции, умения и навыки, основанные на знаниях об интеграции в сфере управленческого сопровождения малых предприятий. *Психолого-акмеологическая компетенция* – это знание методов, способов, приемов саморазвития, самосовершенствования, самосохранения в приобретении энциклопедических знаний и реализации их в управленческом сопровождении малых предприятий; умение использовать в процессе управленческого сопровождения акмеологические методы личностного и профессионального роста в приобретении энциклопедических знаний и реализации их в профессиональной деятельности.

Анализ акмеологических моделей позволяет заключить, что для руководителя-энциклопедиста «вершинная» модель связана с максимальным объемом энциклопедических знаний, умений, опыта управленческого сопровождения малого предприятия. Многовершинная модель может функционировать при условии существования двух и более технологических процессов, каждый из которых требует приобретения специфических энциклопедических знаний о них. «Интенционально-динамическая» модель способна реализовываться при возобновлении жизненного цикла малого предприятия, функционирующего на новом качественном уровне своего развития и требующего качественно нового состава энциклопедических знаний, специфичных для конкретных стадий или этапов развития малого

предприятия. Чем сложнее уровень функционирования малого предприятия, тем разнообразнее может быть акмеологическое обоснование энциклопедической компетентности руководителя.

Технологи-руководители способны синтезировать научные идеи и реализовать их в технологиях. Для решения данной задачи профессионалам-технологам необходимо обладать научно-технологической, интегративной, психолого-акмеологической компетенциями. *Научно-технологическая компетенция* включает в себя: знания, умения в рамках определенного научного направления, перспективных научных идей, способных реализоваться в технологии в конкретной профессиональной деятельности; умения, навыки, обеспечивающие предвидение и предварительную оценку внедрения научных результатов в практическую профессиональную деятельность, что связано с прогнозированием и проектированием научно-технологического процесса; умения, связанные с реализацией научных результатов в практической профессиональной деятельности; владение мотивационной стратегией осуществления трансфера научных идей в технологию; владение рефлексивной стратегией выбора пути осуществления трансфера научных идей в технологию. *Интегративная компетенция* включает: знания о сущности, закономерностях, механизмах, видах интеграции научных идей в конкретные профессиональные деятельности; умения и навыки, основанные на знаниях о сущности, закономерностях, механизмах, видах, уровнях интеграции научных идей в конкретных профессиональных деятельности; владение мотивационной стратегией осуществления интеграции научных идей в конкретных профессиональных деятельности, владение рефлексивной стратегией выбора механизмов интеграции научных идей в профессиональную деятельность. *Психолого-акмеологическая компетенция* – это знание методов, способов, приемов саморазвития, самосовершенствования, самосохранения в реализации научных идей в профессиональную деятельность; умение использовать в процессе трансфера научных идей в профессиональную деятельность методов, способов, приёмов личностного и профессионального саморазвития, самосовершенствования и самосохранения; владение мотивационной стратегией трансфера научных идей в профессиональную деятельность, владение рефлексивной стратегией саморазвития, самосовершенствования и самосохранения в выстраивании индивидуального образовательного маршрута в освоении профессиональной деятельности.

Анализ акмеологических моделей позволяет заключить, что для руководителя-технолога «вершинная» модель связана с инициацией реализации научной идеи в конкретном технологическом решении, которое направлено на определенный результат. Многовершинная модель может функционировать при условии существования двух и более технологических этапов, необходимых для внедрения конкретного новшества. «Интенционально-динамическая» модель способна реализовываться если руководитель способен продуцировать две и более новых идей для реализации в различного рода технологических решениях относительно обособленных или взаимосвязанных друг с другом.

Проблемники-руководители, способны решать межпрофессиональные и внутрипрофессиональные проблемы, обладающие проблемно-технологической, интегративной, психолого-акмеологической компетенциями. *Проблемно-технологическая компетенция* включает: знания, связанные с выявлением проблем, продуктивным решением межпрофессиональных и внутрипрофессиональных проблем; умения самостоятельно выявлять проблему в ситуациях избыточной информации; формулировать цель, делить ее на ряд последовательных задач; находить альтернативные пути и средства решения задач; оценивать необходимость и масштабы привлечения внешних ресурсов, определять наиболее и наименее выигрышные из них; предвидеть возможность появления вторичных проблем, вследствие использования указанных путей и средств; доводить решение проблемы до конца; публично представлять результаты; оценивать степень разрешенности проблемы и характер достигнутого продвижения; владение мотивационной и рефлексивной стратегией определения, решения межпрофессиональных и внутрипрофессиональных проблем. *Интегративная компетенция* включает в себя: знания о сущности, закономерностях, механизмах, видах интеграции в решении межпрофессиональных и внутрипрофессиональных проблем и проблемных ситуаций; умения и навыки, основанные на знаниях о сущности, закономерностях, механизмах, видах, уровнях интеграции в решении межпрофессиональных и внутрипрофессиональных проблем и проблемных ситуаций; владение мотивационной стратегией осуществления интеграции в решении межпрофессиональных и внутрипрофессиональных проблем и проблемных ситуаций, владение рефлексивной стратегией выбора механизмов интеграции в решении межпрофессиональных и внутрипрофессиональных проблем и проблем-

ных ситуаций. *Психолого-акмеологическая компетенция* включает: знание акмеологических методов и умение использовать в процессе профессиональной деятельности в решении межпрофессиональных и внутрипрофессиональных проблем и проблемных ситуаций; владение мотивационной и рефлексивной стратегией решения межпрофессиональных и внутрипрофессиональных проблем и проблемных ситуаций.

Анализ акмеологических моделей позволяет заключить, что для руководителя-проблемника «вершинная» модель связана с продуктивным решением проблемной ситуации. Многовершинная модель может функционировать при условии решения двух и более проблем или проблемы межпрофессионального плана, решением которых является результат решения части проблемы в ее целостном представлении и в целом дающий интегрированный результат в решении нескольких проблем. «Интенционально-динамическая» модель способна реализовываться, если руководитель решает ряд проблем, иерархически усложненных одна по отношению к другой.

Полипрофессионалы-руководители способны осуществлять различные виды управленческой деятельности. Для решения данной задачи им необходимо обладать профессиографической, интегративной, психолого-акмеологической компетенциями. *Профессиографическая компетенция* связана со знанием управления в различных профессиях, умением применять данные знания на практике, использовать мотивационную и рефлексивную стратегии реализации управления в различных областях профессиональной деятельности. *Интегративная компетентность* связана с применением знаний об интеграции и умений в управлении в различных профессиях. *Психолого-акмеологическая компетентность* полипрофессионала руководителя направлена на полипрофессиональное развитие, освоение акмеологических методов, мотивационной и рефлексивной стратегий в различных областях деятельности.

Анализ акмеологических моделей позволяет заключить, что для руководителя полипрофессионала «вершинная» модель связана с применением интегративных знаний управленческого характера в различных сферах деятельности. Многовершинная модель может функционировать при условии достижения акме руководителя в различных видах деятельности. «Интенционально-динамическая» модель способна реализовываться, если виды управленческой деятельности иерархически соподчинены одна по отношению к другой, и реализация в одной является

вершиной, а реализация в другой – основанием для достижения следующей вершины.

Выбор реализации определенной модели зависит от поставленных целей руководителем, обладающим компетенциями полипрофессионального профиля. При этом необходимо учитывать, что выбор вершинных моделей сопровождается определенными кризисами, спадами в осуществлении профессиональной деятельности.

По А.А. Деркачу, «Интенционально-динамическая модель ориентирует человека в его личностно-профессиональном росте на постоянное совершенствование и творческое развитие, которое при соответствующих его усилиях и социокультурных условиях может идти непрерывно по восходящей траектории»¹. Мы считаем важным обоснование А.А. Деркачом интенционально-динамической модели развития, где развитие компетентности полипрофессионального профиля будет непрерывным и по восходящей линии.

Подводя итог, необходимо отметить важную роль акмеологического обоснования полипрофессионализма руководителя. Акмеологические принципы раскрывают все многообразие управленческого потенциала, который объективируется в определенных профессиях и видах деятельности. Типология руководителей, обладающих компетенциями полипрофессионального профиля, позволяет выделить компетентностный инвариант и специфические особенности конкретного типа руководителя. Соотнесение типологии и акмеологических моделей профессионального развития руководителей позволяет концептуально обосновать и оптимизировать управленческие воздействия на функциональные системы, с которыми работает руководитель.

Список литературы

1. Деркач А.А. Акмеологическая концепция развития конкурентоспособного специалиста // Акмеология. – 2007. – №3. – С. 15–21.
2. Деркач А.А., Сайко Э. В. Деятельность как основание акмеологического развития субъекта и надситуативная активность субъекта как действенный фактор ее развития // Мир психологии. – 2008. – №2. – С. 193–205.
3. Кузьмина Н.В., Пожарский С.Д., Паутова Л.Е. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: монография. – СПб-Коломна-Рязань, 2008. – 376с. – С. 149–153.

¹ Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. Серия «Психологи отечества». М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.

4. Кузьмина Н.В., Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе: монография. – СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. – 200 с.

5. Пачина Н.Н. Акмеология развития полипрофессиональной компетентности субъекта высшей школы: монография; под науч. ред. проф. Н.П. Фетискина – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2014. – С. 459.

References

1. Derkach, A.A. (2007) Akmeologicheskaya koncepciya razvitiya konkurentosposobnogo specialista [Acmeological conceptum evolutionis in a competitive specialist]. *Acmeology – Akmeologiya*. No. III. pp.15–21. (In Russian).

2. Derkach, A.A. Saiko, E.V. (2008) Deyatel'nost' kak osnovanie akmeologicheskogo razvitiya sub"ekta i nadsituativnaya aktivnost' sub"ekta kak dejstvennyj faktor ee razvitiya [Ut ex actione per progressionem acmeological ex subiecto et ex subiecto quod est effective oversituational actio factor in development]. *Psychology de mundo – Mir psikhologii*. No. 2. pp. 193–205. (In Russian).

3. Kuzmina, N.V. Pozharsky, S.D., Pautova, L.E. (2008) *Akmeologiya kachestva professional'noj deyatel'nosti specialista* [Acmeology ad actionem professionalem et qualis est artifex]. S. Petersburg, Kolomna, Ryazan. pp. 149–153. (In Russian).

4. Kuzmina, N.V. Sofyina, V.N. (2012) *Akmeologicheskaya koncepciya razvitiya professional'noj kompetentnosti v vuze* [Acmeological conceptus progressionem professionales competentiae apud universitates]. SPb.: Publishing domum NU 'Ars Centrum pro Research. (In Russian).

5. Pachina, N.N. (2014) *Akmeologiya razvitiya poliprofessional'noj kompetentnosti sub"ekta vysshej shkoly* [Acmeology ad progressionem educationem in polyprofessional competentiam, hac de re a superiore]. Yelets: YSU nomine nuncupetur, I.A. Bunin. (In Russian).

Об авторе

Пачина Наталия Николаевна, доктор психологических наук, профессор, доцент, Липецкий государственный технический университет, Липецк, Российская Федерация, e-mail: Pachina_2017@mail.ru

About the author

Natalia N. Pachina, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Assistant Professor, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation, e-mail: Pachina_2017@mail.ru

Поступила в редакцию: 29.04.2021

Received: 29 Apr. 2021

Принята к публикации: 18.05.2021

Accepted: 18 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.072 – 057.875
DOI 10.35231/18186653_2021_2_256

Акме-психологические технологии как фактор развития управленческой компетентности студентов

О. Д. Полежаева

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В современных реалиях особую важность приобретает изучение факторов, которые оказывают влияние на развитие управленческой компетентности студентов. Развитие управленческих компетенций позволяют будущему управленцу грамотно ставить цели, определять задачи, организовывать собственную деятельность и деятельность коллектива работников, уметь реализовывать функции координации, мотивации и контроля. В этой связи целесообразно решить проблему согласования различных подходов к определению результата личностно-профессионального развития студентов и выбора тех акме-психологических технологий, которые позволят обеспечивать не только развитие управленческих компетенций выпускника, но и актуализировать субъективные факторы этого процесса.

Материалы и методы. На разных этапах исследования применен комплекс методов, включающий в себя: теоретические методы научного исследования – анализ, синтез, классификация, теоретическое моделирование; методы сбора эмпирической информации – опросный метод, анализ документов, метод экспертного опроса; метод формирующего эксперимента с использованием технологий активного социально-психологического и акмеологического обучения; методы многомерной статистической обработки результатов – расчет средних арифметических значений, стандартного отклонения, процентных долей выраженности признака в группах испытуемых.

Результаты исследования. В процессе исследования были выявлены и проанализированы психологические факторы, влияющие на развитие управленческой компетентности студентов в условиях учебно-профессиональной интеграции.

Обсуждение и выводы. Полученные в результате исследования данные позволяют сделать вывод о том, что субъективно-объективные факторы в виде интерактивного тренинга, индивидуального коучинга и работы в проектных группах способствуют развитию компонентов управленческой компетентности у студентов.

Ключевые слова: психологические факторы, управленческая компетентность, личностно-профессиональное развитие, акмеологический тренинг, профессиональные компетенции.

Для цитирования: Полежаева О.Д. Акме-психологические технологии как фактор развития управленческой компетентности студентов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 256–270. DOI 10.35231/18186653_2021_2_256

Acme-psychological technologies as a factor of the student's managerial competence development

Olga D. Polezhaeva

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. In modern realities, the study of factors that influence the development of managerial competence of students is of high importance. The development of managerial competencies allows a future manager to competently set goals, define tasks, organize their own activities and the activities of a team of employees, be able to implement the functions of coordination, motivation and control. In this regard, it is advisable to solve the problem of coordinating various approaches to determining the result of personal and professional development of students and choosing those acmepsychological technologies that will ensure not only the development of the graduate's managerial competencies, but also actualize the subjective factors of this process.

Materials and methods. At different stages of the research, a set of methods was applied, including:) theoretical methods of scientific research – analysis, synthesis, classification, theoretical modeling; methods of collecting empirical information: survey method, document analysis, expert survey method; the method of a formative experiment using technologies of active socio-psychological and acmeological education; methods of multivariate statistical processing of results: calculation of arithmetic mean values, standard deviation, percentages of the severity of a trait in groups of subjects.

Results. In the course of the research, psychological factors influencing the development of managerial competence of students in the context of educational and professional integration were identified and analyzed.

Discussion and conclusion. The data obtained as a result of the research allow us to conclude that subjective-objective factors in the form of interactive training, individual coaching and work in project groups contribute to the development of components of managerial competence among students – students.

Key words: psychological factors, managerial competence, personal and professional development, acmeological training, professional competencies.

For citation: Polezhaeva, O.D. (2021) Akme-psihologicheskie tekhnologii kak faktor razvitiya upravlencheskoj kompetentnosti studentov [Acme-psychological technologies as a factor of the student's managerial competence development]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 256–270. DOI 10.35231/18186653_2021_2_256 (In Russian).

Введение

Актуальность темы исследования. Социально-экономические процессы, запущенные в обществе в начале XXI в., поставили систему профессионального образования в условия необходимости глубоких системных преобразований. Современные подходы к обретению профессии затрагивают такие вопросы, как непрерывное профессиональное развитие, формирование профессиональных стратегий жизнедеятельности, психологические условия, факторы и средства становления профессионала, управление компетентностью специалистов и руководителей разных направлений профессиональной деятельности.

В современных федеральных образовательных стандартах организационно-управленческая деятельность и соответствующие ей профессиональные компетенции заложены в содержание значительной части направлений подготовки высшего образования. Современный выпускник в любой сфере профессиональной деятельности сегодня обязан иметь сформированные компетенции, позволяющие ему грамотно ставить цели, определять задачи, организовывать свою деятельность и деятельность коллектива работников, уметь реализовывать функции мотивации, координации и контроля. Особое значение эти компетенции имеют для экономических направлений подготовки, чья будущая специализация так или иначе связана с принятием управленческих решений.

Основная проблема, возникающая в процессе развития управленческих компетенций студентов, связана с тем, что субъектом этой деятельности не может выступать только сам юноша (девушка) в силу объективных причин незрелости личностных ресурсов и механизмов личностно-профессионального развития. Студент является носителем компетентности, развитие которой является важнейшей задачей профессионального образования. В этой связи возрастает роль развивающей образовательной среды, основанной на модели учебно-научно-профессиональной интеграции. Отдельное направление исследований связано с изучением и конкретизацией тех результатов, которые должен продемонстрировать выпускник вуза на завершающем этапе обучения. Современная высшая школа в РФ реализует компетентностный подход и настроена на формирование компетенций у студентов вузов. Федераль-

ные образовательные стандарты ФГОС 3+ и ФГОС 3++ содержат перечень компетенций, выступающих как основа овладения профессиональной деятельностью (общекультурные / универсальные компетенции), и собственно требования к результату освоения программы в виде профессиональных компетенций. При этом отсутствует конкретизация управленческих компетенций, значимых для специалистов и руководителей экономического профиля деятельности.

Кроме того, не теряет своей значимости структурно-психологический подход, нацеленный на изучение и развитие профессионально значимых личностных качеств, выступающих как субъективный фактор успешности овладения студентом общими и профессиональными компетенциями. В этой связи остро стоит проблема согласования различных подходов к определению результата личностно-профессионального развития студентов вузов и выбора тех акме-психологических технологий, которые позволят обеспечивать не только развитие управленческих компетенций выпускника, но и актуализировать субъективные факторы этого процесса.

Цель исследования – выявление и анализ психологических факторов, влияющих на развитие управленческой компетентности студентов в условиях учебно-профессиональной интеграции.

Научная новизна результатов исследования заключается в уточнении компонентов УК студентов. Важнейшим компонентом управленческой компетентности выступают профессионально важные личностные качества. С помощью соответствующих психодиагностических методик определены и содержательно охарактеризованы уровни развития компонентов УК студентов. Выявлены ПВК положительно влияющие на развитие УК студентов. Выявлены и экспериментально обоснованы объективные факторы, способствующие развитию УК студентов.

Гипотеза исследования: предполагалось, что существуют три группы психологических факторов, способствующих развитию управленческой компетентности студентов. Первая группа – объективные: учебно-профессиональная интеграция, акмеологический мониторинг; вторая группа – субъективно-объективные: акмеологические технологии развития УК; и третья группа – субъективные факторы: развитие компонентов УК (ответственность, самоконтроль, лидерство, коммуникативные способности).

Обзор литературы

В отечественной науке активно разрабатывались проблемы становления в профессии (А.А. Деркач [6], В.Г. Зазыкин¹, Л.М. Митина [8]), значение объективных факторов, в т.ч. образовательной среды в процессе личностно-профессионального развития (Э.М. Габитова [4], И.Д. Ксенева², Н.В. Кузьмина [7]), личностные детерминанты достижения акме (Д.Я. Банникова [1], Н.В. Буравцова с соавт. [3], А.А. Деркач [6], Л.М. Орбодоева [9]), этапы личностно-профессионального развития (А.П. Гусева³) и т. д.

Активно обсуждаются теоретические аспекты компетентностного подхода в образовании, указываются факторы, способствующие и препятствующие его развитию в нашей стране (Д.Я. Банникова [1], В.Г. Зазыкин, Н.Н. Пачина⁴, В.Н. Софьина [14], Ю.Г. Татур [15]).

Акмеологическая компетентность как компонент профессиональной компетентности рассматривается в акмеологии с различных позиций (Л.Е. Паутова [10], Т.Д. Скуднова [13]).

Границы научного поиска в тематике личностно-профессионального развития связаны с традиционными для психологии развития проблемами – становление в профессии (А.А. Деркач [6], В.Г. Зазыкин, Л.М. Митина [88]), значение объективных факторов, в т.ч. образовательной среды в процессе личностно-профессионального развития (Э.М. Габитова [4], И.Д. Ксенева; Н.В. Кузьмина [7]), личностные детерминанты достижения акме (Д.Я. Банникова [1], Н.В. Буравцова с соавт. [3]; А.А. Деркач [6], Л.М. Орбодоева [9]), этапы личностно-профессионального развития (А.П. Гусева, 2018) и т. д. Представленный круг вопросов формирует границы научного поиска и определяет основные направления исследований в психологии развития.

¹ Зазыкин В.Г. Краткий акмеологический словарь. СПб.: Питер, 2003. 208 с.

² Ксенева И.Д. Педагогические условия становления адекватной самооценки профессионально значимых личностных качеств студентов ВУЗов: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2012.

³ Гусева А.П. Профессиональное развитие взрослых в связи с характеристиками зрелости личности (на примере социально ориентированных профессий): автореф. дис. ... канд. психолог. наук. СПб., 2018. 26 с.

⁴ Пачина Н.Н. Психодиагностика: учеб.-метод. пособие. Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2010. 70 с.

Материалы и методы

На разных этапах исследования применен комплекс методов, включающий в себя:

1) теоретические методы научного исследования – анализ, синтез, классификация, теоретическое моделирование;

2) методы сбора эмпирической информации: опросный метод (психологическое тестирование, анкетирование, интервью по компетенциям), анализ документов (структурно-функциональный анализ профессиональной деятельности), метод экспертного опроса;

3) метод формирующего эксперимента с использованием технологий активного социально-психологического и акмеологического обучения (акме-психологический тренинг, деловая оценочная игра);

4) методы многомерной статистической обработки результатов: расчет средних арифметических значений, стандартного отклонения, процентных долей выраженности признака в группах испытуемых.

Результаты исследования

Личностно-профессиональное развитие – это поступательное движение личности к акме в процессе выполнения профессиональных задач, профессионального взаимодействия, а также системной внутренней работы, эффективность которого опосредуется новообразованиями каждого возрастного периода, а также системой внутренних детерминант (ПВК, мотивация, ценностно-смысловая сфера личности).

Факторы, определяющие особенности развития управленческой компетентности на этапе овладения профессией, можно разделить на три группы – объективные, субъективные и субъективно-объективные. Система профессионального образования обладает высокой значимостью, она призвана обеспечить оптимальное сочетание всех указанных факторов и через внешние условия образовательной среды активизировать внутренние ресурсы и механизмы, способствующие профессиональному развитию личности [16]. Вместе с тем неправомерно возлагать всю полноту ответственности за построение профессионального пути и его реализацию только на систему профессионального образования. В этой связи представляется актуальным концепт совокупного субъекта (полисубъекта), который может выступать единицей анализа в отношении всей совокупности факторов, влияющих на личностно-профессиональное развитие субъекта. Выделим те задачи, которые решает полисубъект на этапе овладения личностью профессиональными знаниями, умениями, навыками (рис. 1).

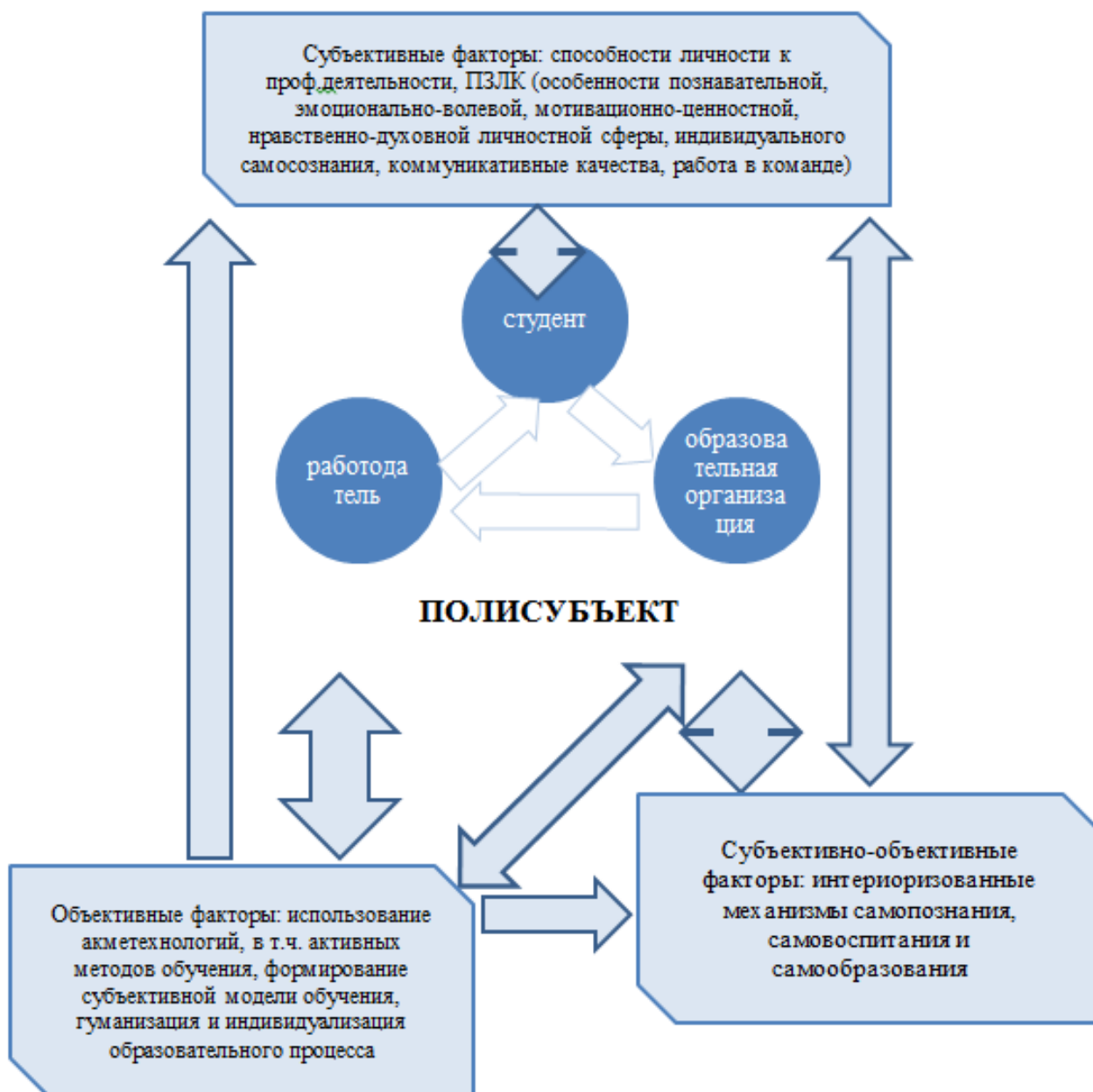


Рис. 1. Функциональная модель полисубъекта личностно-профессионального развития на этапе овладения профессией

Таким образом, в качестве отдельных субъектов взаимодействия в модели полисубъекта выступают образовательная организация, обучающийся и работодатель, каждый из которых отвечает за реализацию тех или иных групп факторов, что в схеме показано двусторонней связью. Так, за образовательной организацией закреплена реализация объективных и субъективно-объективных факторов, позволяющих сформировать развивающую образовательную среду. В этот процесс также включен работодатель, который непосредственно участвует в индивидуализации

обучения через систему стажировок, производственных практик, грантов, профессиональных и научно-практических мероприятий, конкурсов кейсов и т. д. Студент, в свою очередь, непосредственно связан с действием субъективных факторов в силу того, что он сам является носителем профессионально значимых личностных качеств и потенциалов развития.

Вместе с тем модель демонстрирует возможности синергетического взаимодействия факторов полисубъекта. Так, профессионально значимые качества и способности к профессиональной деятельности напрямую определяют действенность механизмов самопознания, самовоспитания и самообразования, что связано с высокой мотивацией к обучению и более быстрым и легким усвоением профессиональных знаний и умений. В свою очередь, погружение в профессиональную среду ускоряет развитие личностного компонента профессиональных компетенций и определяет формирование личности профессионала. Таким образом, в реальной ситуации обучения сложно разделять действие всех трех групп факторов. Скорее, это их взаимодействие между собой, что и подразумевает функционирование полисубъекта личностно-профессионального развития. При этом отправной точкой, запускающей все процессы, мы считаем действие объективных факторов, создающих соответствующие внешние условия для становления профессионала.

Целесообразно выявить особенности личностно-профессионального развития на этапе овладения профессией. Профессиональная готовность является результатом системной работы в направлении личностно-профессионального развития студентов и включает в себя развитие:

- способности к самоактуализации, саморазвитию, самопознанию, духовному росту;
- мотивационно-ценностного компонента готовности (профессиональной направленности, уровня притязаний в области будущей профессии);
- личностного компонента (профессионально значимых личностных качеств, инициативности, ответственности, самостоятельности, креативности);
- когнитивно-оценочного компонента (профессиональных компетенций и необходимых способностей; жизненной позиции, профессиональных планов).

На основании изучения теоретических основ развития управленческой компетенции студентов и базовых направлений их личностно-профессионального развития можно составить модель профессиональных компетенций (рис. 2). Дальнейшее исследование выстраивалось именно в контексте обозначенных компетенций.

На управленческую компетентность студентов огромное влияние оказывают акмеологические технологии, под которыми следует понимать

системную, упорядоченную совокупность обучающих интерактивных технологий (тренинговых, информационных, игромоделирующих и т. д.), которые обеспечивают прогнозируемый результат развития профессиональной компетентности в системе учебно-профессиональной интеграции [5, с. 9].



Рис. 2. Модель управленческих компетенций студентов

Важнейшей акмеологической технологией повышения управленческой компетентности и всех ее составляющих является акмеологический тренинг [11]. В рамках представленной разработки под акмеологическим

тренингом мы понимаем последовательно реализуемую в процессе обучения систему специальных психологических воздействий, действующую в рамках объективных и субъективно-объективных факторов, нацеленных на комплексное формирование когнитивного, деятельностного, личностного, мотивационно-ценностного, рефлексивно-оценочного компонентов основных компетенций посредством активизации внутреннего потенциала личности (субъективных факторов) [2, с. 58]. Этапы разработки акмеологического тренинга наглядно представлены на рис. 3.

Таким образом, процесс разработки акмеологического тренинга включает в себя четыре укрупненных блока работ: от целеполагания до определения критериев оценки эффективности, что предполагает замкнутый цикл, так как формирование оценочных критериев возвращает нас к первому этапу – образу ожидаемого результата [12, с. 181].

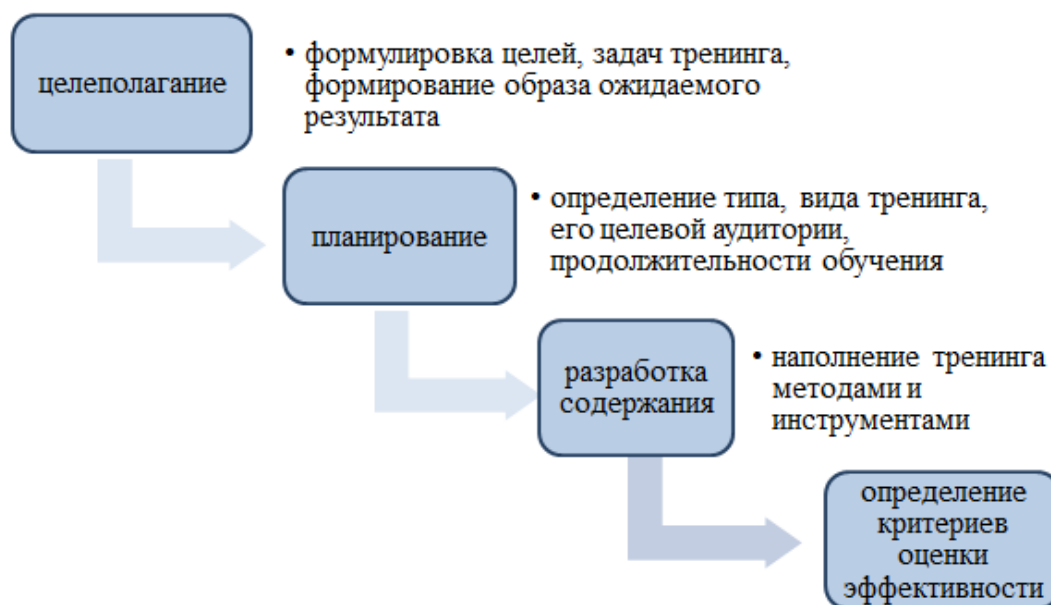


Рис. 3. Обобщенные этапы разработки акмеологического тренинга

Факторный анализ управленческой компетентности показал следующие результаты.

Первый блок компонентов управленческой компетентности, мониторинг которых проведен в исследовании – это компетенции блока «Операционное управление». В результате было выявлено, что развитие компонентов ответственности способствует развитию компонентов целеустремленности, контролю, организаторским способностям и мотивации

работы в команде, в свою очередь, они способствуют развитию ответственности.

Далее анализу мы подвергли компетенции блока «Работа на результат». Анализ показал, что в экспериментальной группе студентов до проведения формирующего эксперимента наблюдаются ярко выраженные прямо пропорциональные взаимосвязи между показателями, а именно: между компетенциями «ориентация на результат» и такими, как «планирование деятельности», «добросовестность и исполнительность» и «аналитические способности»; между показателями «аналитические способности» и «планирование деятельности». Данные компетенции взаимосвязаны друг с другом, если повышается уровень развития и формирования одной компетенции, то повышаются и остальные.

Анализ компетенций блока «Управление командой», показал ярко выраженные прямо пропорциональные взаимосвязи между показателями, а именно: между компетенциями «эффективные устные коммуникации» и такими, как «лидерские способности», «готовность учитывать мнение других» и «формирование команды»; между компетенциями «лидерские способности» и такими, как «эффективные устные коммуникации», «готовность учитывать мнение других», «формирование команды» и «работа в команде»; «готовность учитывать мнение других (лояльность, толерантность)» и «лидерские способности» и «эффективные устные коммуникации». Данные компетенции взаимосвязаны друг с другом, если при развитии одной из компетенций повышается уровень развития другого компонента. Также можно отметить, что готовность учитывать мнение других, эффективные устные коммуникации способствуют развитию навыка работать в команде, быть сплоченными и помогают сформировать данную команду. Работа в команде способствует формированию команды.

Далее анализу мы подвергли компетенции блока «Инновационность». Так, было выявлено, что в экспериментальной группе студентов до проведения формирующего эксперимента наблюдаются ярко выраженные прямо пропорциональные взаимосвязи между показателями, а именно: между компетенциями «нестандартность гибкость мышления» и такими, как «инновационность, отношение к новому», «саморазвитие и постоянное обучение» и «инициативность»; между компетенциями «саморазвитие и постоянное обучение», «инициативность», «инновационность, отношение к новому». Данные компетенции друг с другом

взаимосвязаны, при развитии одних компонентов блока развиваются другие.

Изменение компонентов управленческой компетентности в результате использования акмеологических технологий наглядно представлено на рис. 4–5.

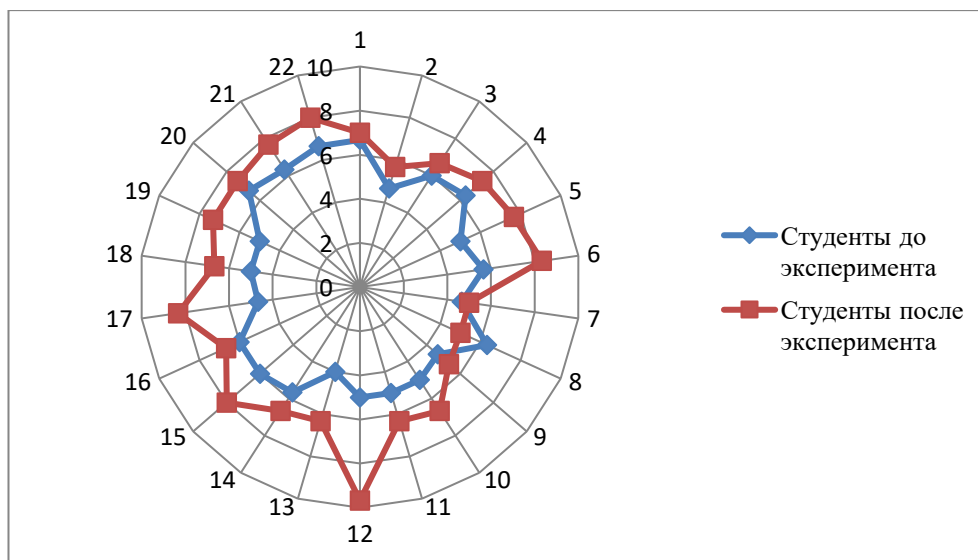


Рис. 4. Диаграмма результатов акмеологических технологий

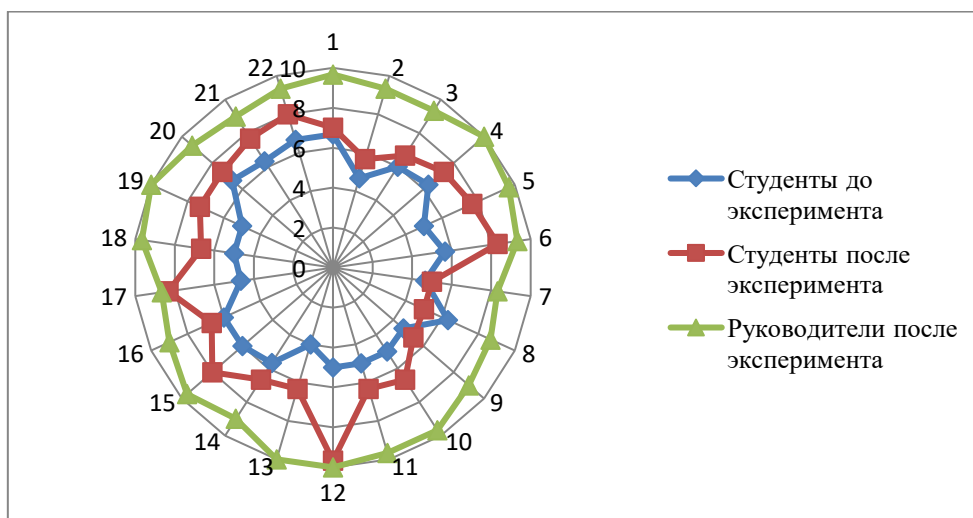


Рис. 5. Диаграмма результатов акмеологических технологий

Обозначения компетенций (по кругу): 1 – ответственность; 2 – целеустремленность; 3 – управление и координация; 4 – организаторские способности; 5 – мотивация работы в команде; 6 – владение инфо-коммуникационными технологиями; 7 – ориентация на результат; 8 – планирование деятельности; 9 – аналитические способности; 10 – добросовестность и исполнительность; 11 – стрессоустойчивость; 12 – работа в

команде; 13 – формирование команды; 14 – эффективные устные коммуникации; 15 – эффективные письменные коммуникации; 16 – лидерские способности; 17 – готовность учитывать мнение других (лояльность, толерантность); 18 – саморазвитие и постоянное обучение; 19 – инновационность, отношение к новому; 20 – нестандартность, гибкость мышления; 21 – гибкость поведения, адаптивность, готовность к изменениям; 22 – инициативность и творческий подход.

Результаты проведенного исследования позволили подтвердить основную гипотезу исследования о существовании внешних и внутренних психологических факторов, способствующих развитию компонентов управленческой компетентности студентов в условиях учебно-профессиональной интеграции.

Обсуждение и выводы

Таким образом, можно резюмировать, что этап овладения профессией является важнейшим периодом личностно-профессионального развития, который связывается с реальным переходом личности к настоящей взрослости. Действие факторов личностно-профессионального развития определяется ролями полисубъекта, включающего в себя на этапе освоения профессии образовательную организацию, обучающегося и работодателя. Разработка акмеологического тренинга является важнейшим этапом реализации акме-технологии в учебном процессе.

Анализ позволил выявить субъективные факторы, которые рассматриваются как предпосылки развития управленческой компетентности. Полученные в результате исследования данные позволяют сделать вывод о том, что субъективно-объективные факторы в виде акме-психологических технологий, в том числе интерактивного тренинга, группового и индивидуального коучинга, работы в проектных группах способствуют развитию компонентов управленческой компетентности у студентов.

Список литературы

1. Банникова Д.Я. Развитие акмеологической компетентности и эмоционально-ценностных отношений студентов педагогического вуза. – СПб., 2011. – 24 с.
2. Беляева А.А., Габова М.П., Галченко А.С. и др. Мотивационная основа развития профессиональной компетентности руководителей и студентов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 4. – С. 57–63.
3. Буравцова Н.В., Коваленко В.И. Психологические факторы, обуславливающие развитие организационно-управленческих навыков будущих менеджеров // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 4 (41). – С. 181–183.
4. Габитова Э.М. Формирование транспрофессиональных компетенций и про-

фессионально важных качеств специалиста в образовательном процессе // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Материалы 20 Всерос. науч.-практ. конф. – 2015. – С. 55–57.

5. Галченко А.С. Системный подход к развитию профессиональной компетентности студентов и руководителей в проектной деятельности с использованием акмеологических технологий // Научное мнение: научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. – СПб., 2017. – №7–8. – С. 9–14.

6. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Кн. 5: Акмеологические технологии диагностики и актуализации личностно-профессионального роста. – М.: Изд-во РАГС, 2001. – 541 с.

7. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория фундаментального образования в опыте талантливых преподавателей. – СПб., 2013. – 272 с.

8. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. – М.; СПб.: Нестор-История, 2018. – 456 с.

9. Орбодоева Л.М. Механизмы и функции управления в содержании метакомпетенции // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – № 1–3. – С. 63–67.

10. Паутова Л.Е., Жаринова Е.Н. Акмestrатегии и акметехнологии продуктивной деятельности преподавателя профессиональной школы // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2019. – Т. 8. – Вып. 1 (29). – С. 4–11.

11. Полежаева О.Д. Интерактивные технологии как фактор развития управленческой компетентности // Научное мнение: научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. – СПб., 2020. – №7-8. – С. 64–70.

12. Полежаева О.Д. Тренинговая технология как акмеологический фактор развития команд проекта // Национальное здоровье. – 2018. – № 1. – С. 181–186.

13. Скуднова Т.Д. Социокультурные векторы развития методологии и технологий психолого-педагогического образования // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2019. – № 2. – С. 241–246.

14. Софьина В. Н., Галченко А. С., Габова М. П. Интерактивные акмеологические технологии обучения и развития студентов и руководителей проектного управления // Современное образование: содержание, технологии, качество. – № 1. – 2018. – С. 335–338.

15. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. – М.: Высшее образование сегодня, 2004. – № 3. 16

16. Sofina V.N. Monitoring of the Poly-Professional Competence Development in the Project Activity of Students / Sofina V.N., Murashev A.V., Gabova M.P., Polezhaeva O.D., Katushonok I.Yu. // Opcion. 2019 T. 35 № S23. P. 1203-1220.

References

1. Bannikova, D.Ya. (2011) Development of acmeological competence and emotional-value relations of students of a pedagogical university. Sankt-Peterburg, 24 p. (In Russian).

2. Belyaeva, A.A., Gabova, M.P., Galchenko, A.S. et al. (2017) Motivational basis for the development of professional competence of managers and students. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University*. No. 4. pp. 57–63. (In Russian).

3. Buravtsova, N.V., Kovalenko, V.I. (2013) Psychological factors that determine the development of organizational and managerial skills of future managers // World of science,

culture, education. No. 4 (41). pp. 181–183. (In Russian).

4. Gabitova, E.M. (2015) The formation of transprofessional competences and professionally important qualities of a specialist in the educational process // Innovations in vocational and vocational pedagogical education Proceedings of the 20th All-Russian Scientific and Practical Conference. pp. 55–57. (In Russian).

5. Galchenko, A.S. (2017) A systematic approach to the development of professional competence of students and managers in project activities using acmeological technologies // Scientific opinion: scientific journal / St. Petersburg University Consortium. Sankt-Peterburg, No. 7-8. pp. 9–14. (In Russian).

6. Derkach, A.A. (2001) Acmeology: personal and professional development of a person. Book. 1-5. Book. 5: Acmeological technologies for diagnostics and actualization of personal and professional growth. Moscow: Publishing house of RAGS. (In Russian).

7. Kuzmina, N.V. (2013) Akmeological theory of fundamental education in the experience of talented teachers. Sankt-Peterburg. (In Russian).

8. Mitina, L.M. (2018) Personal and professional development of a teacher: strategies, resources, risks. Moscow; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya. (In Russian).

9. Orbodoeva, L.M. (2014) Mechanisms and functions of management in the content of meta competence // Bulletin of the Buryat State University. No. 1-3. pp. 63–67. (In Russian).

10. Pautova, L.E., Zharinova, E.N. (2019) Akmestrategiya and acmetekhnologii productive activity of a teacher of a vocational school // Izv. Sarat. un-tat. New ser. Ser. Acmeology of education. Developmental psychology. Vol. 8, no. 1 (29). pp. 4–11. (In Russian).

11. Polezhaeva, O.D. (2020) Intercative technologies as a factor in the development of managerial competence // Scientific opinion: scientific journal / St. Petersburg University Consortium. Sankt-Peterburg, No. 7-8. FROM. pp. 64–70. (In Russian).

12. Polezhaeva, O.D. (2018) Training technology as an acmeological factor in the development of project teams // National health. No. 1. pp. 181–186. (In Russian).

13. Skudnova, T.D. (2019) Socio-cultural vectors of development of methodology and technologies of psychological and pedagogical education // State and municipal management. Scholarly notes. No. 2. pp. 241–246. (In Russian).

14. Sofyina, V. N., Galchenko, A. S., Gabova, M. P. (2018) Interactive acmeological technologies for teaching and developing students and project management leaders // Modern Education : content, technology, quality. No. 1. pp. 335–338. (In Russian).

15. Tatur, Yu.G. (2004) Competence in the structure of the quality model of specialist training. Moscow: Higher education today. No. 3. 16 (In Russian).

16. Sofina, V.N., Murashev, A.V., Gabova, M.P., Polezhaeva, O.D., Katushonok I.Yu. (2019) Monitoring of the Poly-Professional Competence Development in the Project Activity of Students // Opcion. T. 35 № S23. P. 1203–1220.

Об авторах

Полежаева Ольга Дмитриевна, соискатель, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-9088-4887, e-mail: polezhaevaolga@yandex.ru

About authors

Olga D. Polezhaeva, degree-seeking student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9088-4887, e-mail: polezhaevaolga@yandex.ru

Поступила в редакцию: 20.05.2021

Received: 20 May 2021

Принята к публикации: 15.06.2021

Accepted: 15 June 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 378.147

DOI 10.35231/18186653_2021_2_272

Исследование влияния стиля мышления на продуктивность профессиональной деятельности руководителей

А. С. Галченко

*Северо-Западный Институт Управления
Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье рассматриваются различные стили мышления; выявляется влияние профессиональной деятельности руководителей на формирование различных стилей мышления; исследуется влияние стиля мышления на продуктивность профессиональной деятельности руководителей.

Материалы и методы. Теоретические методы: анализ и обобщение научной литературы. Исследование стиля мышления и его влияние на продуктивность деятельности руководителя. Эмпирические методы исследования: наблюдение за деятельностью руководителей, анкетирование, метод самооценки с использованием компьютерных технологий – автоматической системы комплексной акмеологической диагностики (АСКАД) для исследования стиля мышления.

Опросник, включенный в систему АСКАД основывается на концепции психологов А. Харрисона и Р. Брэмсона, адаптированный А.А. Алексеевым и Л.А. Громовой. Система АСКАД – это оригинальная методика, которая определяет модели поведения и соответствующие стили мышления; обучает, выделяет сильные и слабые стороны, и дает рекомендации по направлению развития в соответствии со стилем мышления.

Результаты исследования. Результаты исследования показали, что стиль мышления развивается и формируется в процессе профессиональной деятельности. Для продуктивных руководителей в направлении научно-исследовательской деятельности были характерны идеалистический стиль и аналитический стили мышления; у продуктивных руководителей, работающих на производстве доминировали аналитический и реалистический стили мышления; у руководителей коммерческих структур преобладали прагматический и реалистический стили мышления.

Обсуждение и выводы. Исследование влияния стиля мышления на продуктивность профессиональной деятельности руководителей.

Ключевые слова: стиль мышления, руководитель, продуктивность.

Для цитирования: Галченко А.С. Исследование влияния стиля мышления на продуктивность профессиональной деятельности руководителей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 272–287. DOI 10.35231/18186653_2021_2_272

Research of the influence the style of thinking on the productivity of professional activity of managers

Anna S.Galchenko

*The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article examines different styles of thinking; reveals the influence of professional activity of managers on the formation of different styles of thinking; examines the influence of the style of thinking on the productivity of professional activity of managers.

Materials and methods. The automated system of complex acmeological diagnostics (ASCAD) was used to determine the style of thinking and study its impact on the productivity of managers. The questionnaire included in the ASKAD system is based on the concept of psychologists A. Harrison and R. Bramson, adapted by A. A. Alekseev and L. A. Gromova. The structure of the ASCAD includes the diagnosis and analysis of the thinking style.

Research results. The results of the research showed that the style of thinking develops and is formed in the course of professional activity. The idealistic style of thinking prevailed among the managers of the research and development; the analytical and realistic styles of thinking dominated among the managers working in production; the heads of commercial departments had more developed pragmatic and realistic styles of thinking.

Discussion and conclusions. The results of the study demonstrate the successful application of acmeological technologies for monitoring and developing the components that make up polyprofessional competence, both in educational and professional project activities, which indicates the importance of these technologies for effective scientific and professional integration. The investigated technologies can be recommended to universities that train project-oriented specialists, as well as to project-oriented organizations to improve the efficiency of the project teams, as well as for the personal and professional development of the participants of these teams.

Key words: thinking style, manager, productivity.

For citation: Galchenko A.S. (2021) Issledovanie vliyaniya stilya myshleniya na produktivnost' professional'noj deyatel'nosti rukovoditelej [Research of the influence the art of thinking on the productivity of professional activity of managers]. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal. 1. pp. _____. (In Russian). DOI 10.35231/18186653_2021_2_272

Введение

Современные условия работы и вызовы, с которыми руководители сталкиваются в условиях нового времени, все чаще требуют объединения усилий нескольких людей для совместного решения задач. Руководитель должен уметь создавать и совершенствовать команды, способные оперативно выявлять проблемы, проявлять изобретательность, настойчивость и показывать высокую результативность работы. Когда руководителю не удается превратить коллектив в квалифицированную, сплочённую и результативную команду, его работа становится непродуктивной и сопровождается рядом трудностей.

Для продуктивных руководителей характерны следующие черты: четкое выполнение поставленных задач, сплоченность и гармоничные отношения в коллективе, создание условий для развития своих сотрудников.

Важными показателями профессиональной компетентности являются индивидуальный стиль деятельности и соответствующий ему стиль мышления [13]. Под стилем деятельности понимается «индивидуально своеобразная система психологических свойств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей типологически обусловленной индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» [1].

Стиль мышления представляет собой систему, включающую в себя интеллектуальные стратегии, приемы, навыки и операции, к которым личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей (от системы ценностей и мотиваций до характерологических свойств) [1].

Обзор литературы

Научной базой к изучению стилей мышления был подход А. Харрисона и Р. Брэмсона, который в свою очередь основывался на исследовании философских систем познания действительности, выполненных известным методологом и специалистом по теории систем Уэстом Чёрчменом [17]. Пять основных эпистемологических моделей, описанных У.Черчменом, послужили основной причиной выделения пяти стилей мышления, выбранных в концепции А.Харрисона и Р. Брэмсона. Параллельно с работой А. Харрисона и Р. Брэмсона, американский философ Ю.Бачлер также описал пять типов методологии философских исследований, которые коррелировались с типологией У.Черчмена [16,17,18].

Учитывая вышесказанное, концепция А.Харрисона и Р.Брэмсона базируется на теории познания (гносеологии), являющейся, достаточно прочной и универсальной.

А.А. Алексеев и Л.А. Громова адаптировали подход А. Харрисона и Р. Брэмсона, изложенной в труде "The art of thinking". Они сохранили оригинальный опросник для выявления стилевого интеллектуального профиля, принципы оценки и содержательную интерпретацию результатов, вместе с тем учли языковые и культурные различия.

А.А. Алексеев и Л.А. Громова также учли результаты российских исследований индивидуальных особенностей мышления когнитивных стилей и стилей деятельности, опираясь на работы Б. М. Теплом, В. С. Мерлина. Е. А. Климова, И. М. Палея, Ю. Н. Кулюткина, и др.

Понятие продуктивной деятельности описывает в своих трудах В.Г. Зазыкин. В.Г. Зазыкин отметил и перечислил признаки, которые имеют акмеологическое значение, и по которым можно оценивать деятельность руководителей как продуктивную. Он выделил три уровня продуктивности руководителей: продуктивный, малопродуктивный и непродуктивный [6,7].

Деятельность продуктивных руководителей должна по основным критериям отличаться высокими показателями качества, производительностью и позитивными социально-личностными характеристиками, а также преследовать положительные социально-значимые цели, развивать специалиста как личность и сохранять его здоровье.

Деятельность малопродуктивных руководителей, не отличается высокими показателями качества и производительностью, а также не преследует социально-значимые положительные цели. Непродуктивной в акмеологии признается деятельность, которая характеризуется низкими показателями производительности и качества, а также не преследует положительные социально-значимые цели [6,7].

В.Н. Софьина отмечает, что в качестве основных факторов продуктивности профессиональной деятельности руководителей рассматривает: профессиональную компетентность; опыт и стаж профессиональной деятельности; конфигурацию личностно-профессиональных качеств и характерологических особенностей; развитость системы профессионально важных качеств; умение формировать команды и работать в них [13].

Основная характеристика стилей мышления:

- **Синтетический стиль:** происходит от греческого synthesis — соединение, сочетание, составление, то есть процесс построения из различных элементов, комбинирование идей (часто противоположных), позиций, взглядов - именно то, что более всего нравится делать Синтезаторам. Синтезаторы питают интерес к теориям (преимущественно собственным) часто весьма сложным и абстрактным для других.

Обладатели синтетического стиля мышления чувствительны к противоречиям в рассуждениях других, имеют повышенный интерес к парадоксам и конфликтам идей. Зачастую заинтересованы в возникновении конфликтов, могут их провоцировать, задавая острые, неожиданные вопросы с целью выяснения исходных посылок и позиций другой стороны, не любят спокойствия и стабильности, активно ищут новизны и перемен, что приводит к некоторой оппозиции. Считают, что конфликты — это источник развития и движения вперед.

Вместе с тем, критически мыслящие, они обычно имеют оригинальное, творческое мышление, позволяющее им видеть недостатки и фиксировать ошибки. Умеют быть внутри профессиональных знаний и критически оценивать их с внешней позиции. Внимательны и замечают логические ошибки и просчеты коллег. Любят парадоксы и логические противоречия, затевают конфликты и споры в коллективе, не потому, что

агрессивны, а потому, что для них важно обнаружить имеющиеся несоответствия и/или разрывы в деятельности.

Синтезаторы эффективны в своевременном выявлении имеющихся ошибок и неэффективны, если коллектив лихорадит от бесконечных конфликтов; если необходимо наладить стабильные и надежные деловые отношения; если необходимо проявить осторожность и воздержаться от слишком большого и неоправданного риска [1,12].

- **Идеалистический стиль:** идеалисты обладают стратегическим подходом к решению проблем, способны формулировать цели и находить пути решения сложных задач, опираясь на интуицию.

Идеалисты умеют организовать коллег в хорошо работающую команду, используя и развивая потенциал каждого сотрудника. Четко ставят цели и контролируют выполнение поставленных задач. Оказывают своевременную помощь и поддержку коллективу, делая акцент на мотивы и ценности коллег, что обеспечивает успех в работе.

Идеалисты способны воспринимать самые разнообразные идеи - это помогает им выслушивать взгляды коллег, и при решении рабочих вопросов и проблем максимально эффективно находить решения, ассимилируя различные взгляды. Идеалисты являются хорошими дипломатами, заботясь о социально-психологическом климате в коллективе.

Идеалисты эффективны в улаживании конфликтов; во время переговоров, когда необходимо вызвать доверие со стороны партнеров; в решение сложных проблем и особенно когда необходимо воодушевить, мотивировать коллектив. При этом им довольно сложно дается принятие непопулярных решений [1].

- **Прагматический стиль:** прагматикам свойственно сотрудничество, они легко и с энтузиазмом включаются в процесс коллективного принятия решений, проявляя интерес к быстрому достижению целей. Вместе с тем, поведение прагматиков трудно предугадать, к решению любых проблем они подходят с позитивной установкой, стремясь обернуть в свою пользу сложившиеся обстоятельства. Прагматический стиль мышления позволяет быть людям гибкими и адаптивными в своем поведении,

уберегая их от чрезмерной серьезности и драматизации в подходе к проблемам.

Прагматики обладают хорошо развитыми навыками общения – это помогает им завоевывать расположение людей. Они новаторы и любят высокую скорость, насыщенность и напряженность в деятельности. Обладают огромной энергией, умеют рисковать и являются отличными борцами в условиях кризиса.

Прагматики самостоятельны и не любят подчиняться ни общим правилам или нормам, ни какому-либо лидеру или начальнику. Их часто не любят за изменчивость и приспособляемость, однако в работе быстрее других предвидят изменения и стремятся к получению конкретных практических результатов.

Прагматики эффективны в условиях развития, когда нужно начать новый проект; в условиях риска и противоборства; при жестких ограничениях во времени и когда необходимо быстро принять решение при отсутствии достаточной информации. Прагматики неэффективны в условиях монотонности и регулярности в работе, жесткого авторитарного управления, давления и сверхконтроле.

- **Аналитический стиль:** характеризуется систематическим, всесторонним рассмотрением вопроса, проблемы, процесса или объекта в иных аспектах, измерениях, функциях, количество и последовательность которых задается объективными критериями, сформулированными на базе определенной теории [1]. Аналитикам свойственен логичный, последовательный и методичный стиль принятия решений. Они ориентированы на теорию, стараются собрать как можно больше информации, и разрабатывают подробный план решения проблем.

Аналитики любят оперировать цифровыми данными и количественными характеристиками в своей работе, стремясь опираться на документы и инструкции. Работают тщательно, ответственно, последовательно, продумывая детали.

Стремятся к высокому профессионализму, ценят знания, серьезно относятся к обучению и постоянному саморазвитию. Они тщательно планируют свои действия и принятое ими решение можно считать взвешенным и обоснованным.

Аналитики не любят рисковать, они ориентируются на стабильность и постоянство. В переговорах стараются влиять своей логикой, способны долго и рассудительно убеждать с какой целью они приняли именно это решение. В конфликтных ситуациях способны проявить упорство и до конца отстаивать свою позицию.

Аналитики эффективны при принятии ответственного решения; в работе над важными проектами, требующими высокой компетентности и профессионализма; при работе с большими массивами данных, разработке инструкций, составлении справочных таблиц и классификаций. Аналитики неэффективны в условиях недостатка информации о проблеме, постоянных изменений, напряженности и конфликта.

- **Реалистический стиль:** характеризуется конкретностью и установкой на достижение определенного результата. Реалисты ориентированы на конкретные обстоятельства, предпочитают вести дела опираясь на практику и соблюдая дисциплину в работе. Доверяют мнению опытных специалистов и уделяют много внимания контролю.

Ведут переговоры в простой, деловой манере, в качестве аргументов приводят цифры и факты, давая возможность оппоненту самостоятельно принять решение, основываясь на объективных с их точки зрения данных.

Методы и материалы

В исследовании использовались теоретические и эмпирические методы, такие как: анализ и обобщение научной литературы; исследование стиля мышления и его влияние на продуктивность деятельности руководителя с помощью оригинальной методики, определяющей модели поведения и соответствующие им стили мышления.

В целях определения стиля мышления и исследования его влияния на продуктивность деятельности руководителей использовалась автоматизированная система комплексной акмеологической диагностики (АСКАД). Система включает тестирующие и аналитические модули, которые позволили провести статистическую обработку данных и сделать графический вывод результатов [4].

Методика, используемая системой АСКАД, основывается на концепции психологов А. Харрисона и Р. Брэмсона (США), выделяющей пять стилей мышления, описанных выше, а также их комбинации.

Данная концепция легко поддается автоматизации, обладает хорошей разрешающей способностью, позволяющей надежно дифференцировать (с учетом степени выраженности) пять чистых стилей и большинство их комбинаций. Это позволило разработать опросник для диагностики стилей мышления, адаптированный А.А. Алексеевым и Л.А. Громовой, и включить его в систему АСКАД, максимально сохраняя все достоинства методики и облегчая анализ и обработку результатов.

Система АСКАД включает в себя диагностику стиля мышления; анализ особенностей деятельности в зависимости от стиля мышления; обучение эффективным моделям делового общения, с учетом особенностей стиля мышления; контроль усвоения материала.

В ходе исследования определялся и анализировался стиль мышления трех групп: руководителей производственных отделов фармацевтических компаний, руководители коммерческих отделов фармацевтических компаний, и третья группа объединила руководителей отделов фармацевтических компаний, работающих в направлении научно-исследовательской деятельности, а также руководителей исследовательских отделов профильных научно-исследовательских институтов.

Выборка составила 174 человека, в том числе 61 руководителей отделов коммерческих структур, 55 руководителей, работающих на производстве, и 58 руководителей научно-исследовательского направления.

Результаты исследования

Результаты мониторинга стилей мышления руководителей разных направлений представлен на рисунке 1.



Рис.1 Результаты исследования стилей мышления руководителей

Значимые различия в данных группах согласно t-критерию Стьюдента, на уровне $\alpha = 0,01$ у продуктивных руководителей наблюдались в следующих параметрах: у руководителей научно-исследовательского направления преобладал идеалистический и аналитический стиль мышления; у руководителей, работающих на производстве доминировали аналитический и реалистический стили мышления; у руководителей коммерческих структур были более развиты прагматический и реалистический стили мышления

Обсуждение и выводы

Анализ результатов исследования показал, что стиль мышления развивается и формируется в процессе профессиональной деятельности. Различия в структуре стилей мышления обусловлены профессиональной

спецификой решаемых руководителями задач. Также исследование показало, что стиль мышления оказывает влияние на продуктивность профессиональной деятельности руководителей.

Руководителям в области научно-исследовательской деятельности необходима настойчивость при отстаивании своих позиций в области разработок и уверенность в осуществлении новых идей. По роду своей деятельности перед ними стоят сложные, многокомпонентные задачи. Они часто работают в условиях неопределенности и поиска новых идей, при этом они могут мотивировать и воодушевлять коллектив, что позволяет им эффективно находить решения поставленных задач, создавать гармоничные отношения в коллективе и развивать сотрудников. Также для них характерен системный подход в рассмотрении различных рабочих вопросов. В своей работе они много работают с документами, собирают и анализируют сложную информацию, рассматривая и разрабатывая стратегии развития. Свои решения они принимают на основе точных данных, продумывая и анализируя все возможные варианты развития. Соответственно у них доминируют идеалистический и аналитический стиль мышления.

Руководителям, работающих на производстве свойственно опираться на документы, СОПы и инструкции. В своей работе они проявляют ответственность, последовательность, педантичность и аккуратность в деталях. В задачи данных руководителей входит составление годовых и оперативных планов хозяйственной деятельности предприятия, технический контроль и экспертиза технической документации, контроль за состоянием и эксплуатацией оборудования, разработка плановых мероприятий по оптимизации работ, рациональному использованию ресурсов (в том числе квалифицированных кадров), выявлению резервов, предупреждению потерь и непроизводительных расходов. Как показало исследование продуктивным руководителям свойственен аналитический и реалистический стиль мышления, что позволяет им эффективно справляться с поставленными задачами.

В область задач руководителей коммерческой структур входит анализ рынка, участие в маркетинговых исследованиях и мероприятиях, продвижение препаратов на фармацевтическом рынке, разработка имиджа

компании и бренда, заключение контрактов с клиентами и установление надежных, доверительных отношений с партнерами. Именно в связи с этими особенностями у продуктивных руководителей доминируют реалистический и прагматический стиль мышления.

Реалисты лучше остальных действуют в хорошо определенных ситуациях с понятной целью, прагматики быстро и эффективно заключают сделки, более ориентированы на получение прибыли.

Еще одним важным результатом исследования стало заключение, что стиль мышления оказывает влияние на продуктивность профессиональной деятельности руководителей. Для продуктивных руководителей, в зависимости от исследуемой группы, были характерны аналитический, идеалистический, реалистический и прагматический стили мышления. Непродуктивные руководители отличались синтетическим стилем мышления вне зависимости от характера деятельности. Для синтезаторов естественна ситуация напряженной дискуссии и спора, что приводит к деструктивному влиянию на рабочую деятельность и коллектив.

Список литературы

1. Алексеев А. А., Громова Л. А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми // СПб.: Экономическая школа, 1993. – 352 с.
2. Баласанян А. С., Софьина В.Н. [и др.] Анализ развития профессиональной компетентности руководителей и специалистов с использованием информационных технологий // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова: 2009–2010. Т. 15. С. 10–13.
3. Баласанян А.С. Акмеологический мониторинг развития профессиональной компетентности руководителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 2011. 24 с.
4. Галченко А.С., Габова М.П., Катушонок И.Ю., Софьина В.Н. Психолого-акмеологические технологии личностно-профессионального развития студентов и руководителей в проектной деятельности // Научное мнение. – 2018. – № 12. – С. 48-53.
5. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М.: Луч, 1993. – 32 с.
6. Зазыкин В.Г. Деятельность специалистов в особых условиях: Психолого-акмеологические основы. – М.: РАГС, 1994. – 267 с.
7. Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. – М.: НИИВО, 1993. – 48 с.
8. Колношенко В.И., Колношенко О.В. Проблема лидерства в современном менеджменте // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2015. № 1. С. 84–95.
9. Кузьмина Н.В. Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста: моногр // СПб.: Евразийский открытый институт, 2008. – 376 с.
10. Кузьмина Н. В., Софьина В. Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности в вузе. СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. 200 с.
11. Макарова М.Е., Куликова Т.Н., Галченко А.С., Софьина В.Н. Исследование развития профессионально важных качеств у руководителей различных направлений // Научное мнение. – 2020. – № 10. – С. 27–34
12. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности // Питер. 2003. 224 с.
13. Софьина В.Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности студентов в системе учебно-научно-профессиональной интеграции: моногр. – СПб.: Сев.-Зап. ин-т упр. РАНХиГС. – 2015. – 180 с.
14. Софьина, В. Н., Науменко П.А. Стиль мышления как отражение своеобразия профессионального менеджмента // Современные технологии обучения: материалы междунар. конф. – СПб., 1999. – С. 139–140.

15. Хлыстунов Д. А., Софьина В. Н., Меленевская О. Ю., Белеванцева М. П. Мониторинг развития стиля мышления студентов в системе среднего профессионального и высшего образования // УПРАВЛЕНЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ. № 11. 2014
16. Buchler J. The concept of method. N.-Y.: Columbia University Press, 1961
17. Churchman C.W. Challenge to reason. N.-Y.: Mc Graw Hill, 1968, ch. 14;
18. Harrison A.F., Bramson R.M. The art of thinking... P. 22-23 P. 34-36 P. 42-43.

References

1. Alekseev A. A., Gromova L. A. Pojmite menya pravil'no ili kniga o tom, kak najti svoj stil' myshleniya, effektivno ispol'zovat' intellektual'nye resursy i obresti vzaimoponimanie s lyud'mi [Don't get me wrong or a book about how to find your own style of thinking, effectively use intellectual resources and gain mutual understanding with people]. SPb.: Ekonomicheskaya shkola, 1993. – 352 s. (In Russian).
2. Balasanyan A. S., Sof'ina V.N. [i dr.] Analiz razvitiya professional'noj kompetentnosti rukovoditelej i specialistov s ispol'zovaniem informacionnyh tekhnologij [Analysis of the development of professional competence of managers and specialists using information technologies]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova: 2009–2010. T. 15. S. 10–13 (In Russian).
3. Balasanyan A.S. Akmeologicheskij monitoring razvitiya professional'noj kompetentnosti rukovoditelej [Acmeological monitoring of the development of professional competence of managers]. avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Sankt-Peterburg, 2011. 24 s. (In Russian).
4. Galchenko A.S., Gabova M.P., Katushonok I.YU., Sof'ina V.N. Psihologo-akmeologicheskie tekhnologii lichnostno-professional'nogo razvitiya studentov i rukovoditelej v proektnoj deyatel'nosti [Psychological and acmeological technologies of personal and professional development of students and managers in project activities]. Nauchnoe mnenie. – 2018. – № 12. – S. 48-53. (In Russian).
5. Derkach, A.A., Kuz'mina, N.V. (1993) Akmeologiya: puti dostizheniya vershin professionalizma [Acmeology: ways to achieve the heights of professionalism]. Moscow: Luch. 32 p. (In Russian).
6. Zazykin, V.G. (1994) Deyatel'nost' specialistov v osobyh usloviyah: Psihologo-akmeologicheskie osnovy [Activities of specialists in special conditions: Psychological and acmeological foundations]. Moscow: RAGS. 267 p. (In Russian).
7. Zazykin V.G., Chernyshev A.P. Akmeologicheskie problemy professionalizma [Acmeological problems of professionalism]. M.: NIIVO, 1993. – 48 s. (In Russian).

8. Kolnoshenko V.I., Kolnoshenko O.V. Problema liderstva v sovremennom menedzhmente // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 2015. № 1. S. 84–95. (In Russian).

9. Kuz'mina, N.V. (2008) Akmeologiya kachestva professional'noj deyatel'nosti specialista [Acmeology of the quality of professional activity of a specialist]. Sankt-Peterburg: Evrazijskij otkrytyj institut – Eurasian Open Institute. 376 p. (In Russian).

10. Kuzmina N. V., Sof'yina V. N. Akmeologicheskaya kontseptsiya razvitiya professional'noi kompetentnosti v vuze [Acmeological concept of development of professional competence of higher education institution]. SPb. : Publishing house of "Center of strategic researches" [Izd-vo NU "Tsent strategicheskikh issledovaniy"], 2012. 200 p. (In Russian).

11. Makarova, M.E., Kulikova, T.N., Galchenko, A.S., Sof'ina, V.N. (2020) Issledovanie razvitiya professional'no vaznykh kachestv u rukovoditelej razlichnykh napravlenij [Research of the development of professionally important qualities in leaders of various directions]. Nauchnoe mnenie – Scientific opinion. Vol. 10. P. 27-34. (In Russian).

12. Samoukina N.V. Psihologiya professional'noj deyatel'nosti [Psychology of professional activity]. Piter. 2003. 224 s.

13. Sof'ina, V.N. (2015) Akmeologicheskaya koncepciya razvitiya professional'noj kompetentnosti studentov v sisteme uchebno-nauchno-professional'noj integracii [Acmeological concept of development of students' professional competence in the system of educational, scientific and professional integration]. Sankt-Peterburg: RANHiGS. 180 p. (In Russian).

14. Sof'ina, V. N., Naumenko P.A., Stil' myshleniya kak otrazhenie svoeobraziya professional'nogo menedzhmenta [Style of thinking as a reflection of the originality of professional management]. Sovremennye tekhnologii obucheniya: materialy mezhdunar. konf. – SPb., 1999. – S. 139–140. (In Russian).

15. Hlystunov D. A., Sof'ina V. N., Melenevskaya O. YU., Belevanceva M. P. Monitoring razvitiya stilya myshleniya studentov v sisteme srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya [Monitoring the development of students ' thinking style in the system of secondary professional and higher education]. UPRAVLENCHESKOE KONSUL'TIROVANIE. № 11. 2014 (In Russian).

16. Buchler J. The concept of method. N.-Y.: Columbia University Press, 1961

17. Churchman C.W. Challenge to reason. N.-Y.: Mc Graw Hill, 1968, ch. 14;

18. Harrison A.F., Bramson R.M. The art of thinking... P. 22-23 P. 34-36 P. 42-43.

Об авторе

Галченко Анна Сергеевна, аспирант, Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2268-674X, e-mail: Anne-g@yandex.ru

About the authors

Anna S. Galchenko, Postgraduate, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2268-674X, e-mail: Anne-g@yandex.ru

Поступила в редакцию: 20.05.2021

Received: 20 May 2021

Принята к публикации: 15.06.2021

Accepted: 15 June 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Статья / Article

УДК /UDC 811.161.1(091)(470):378.4
DOI 10.35231/18186653_2021_2_288

Становление исторической грамматики русского языка как учебной дисциплины в высших учебных заведениях России (дореволюционный период)

Т. Е. Лебедева

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. История профессиональной подготовки филологов-русистов – недостаточно разработанная область истории высшего образования в России. Цель настоящей работы – проследить становление исторической грамматики как учебной дисциплины в российских университетах.

Материалы и методы. Материалами исследования послужили Объявления публичного преподавания наук российских университетов XIX в., уставы высших учебных заведений, публикации лекций по истории русского языка XIX – начала XX в., созданные специально для преподавания исторической грамматики как учебной дисциплины на историко-филологических факультетах университетов. Анализ университетских «программ» и содержания учебной литературы по исторической грамматике позволяет проследить становление этой учебной дисциплины со времени первого ее появления в учебном плане до 1917 г.

Результаты исследования. Удалось установить время появления курса истории языка в университетской программе подготовки студентов по кафедре словесности. Необходимость преподавания истории русского языка для подготовки словесников обосновывалась в трудах И.И. Срезневского, Ф.И. Буслаева, А.И. Соболевского и др., менее известных, ученых, университетских преподавателей второй половины XIX – начала XX в. Сопоставительный анализ лекционных курсов истории русского языка И.И. Срезневского, Ф.И. Буслаева, А.И. Соболевского, И.В. Ягича, Р. Брандта, В.Н. Волкова, Е.Ф. Будде, Н.Н. Дурново, учебных пособий Н.К. Грунского, С. И. Маслова обнаруживает преемственность взглядов разных ученых на концепцию преподавания истории русского языка в высшей школе. При этом видно, что предмет, цели и задачи исторической грамматики определялись постепенно, эксплицитно они формулируются в работах начиная с 1880-х гг. Содержание дисциплины не одинаково

у разных авторов, несмотря на наличие большого числа общих компонентов в структуре курса. Дидактические принципы создания учебной литературы реализуются не во всех курсах лекций по истории русского языка.

Обсуждение и выводы. С 1848–49 уч.г. историческая грамматика русского языка неизменно присутствовала в качестве учебного предмета в программе университетской подготовки словесников. Возможные направления развития учебного предмета «историческая грамматика русского языка» были намечены в работах И.И. Срезневского. В дальнейшем, после нескольких десятилетий поисков, выкристаллизовалась устойчивая часть курса истории русского языка, установилась логика изложения материала (от праславянского состояния к современному). На базе курса исторической грамматики в том виде, в каком она существовала в дореволюционный период, в дальнейшем сформировались и другие учебные и научные дисциплины исторического цикла.

Ключевые слова: история педагогики и образования, высшая школа, историческая грамматика русского языка.

Для цитирования: Лебедева Т.Е. Становление исторической грамматики русского языка как учебной дисциплины в высших учебных заведениях России (дореволюционный период) // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 288–304. DOI 10.35231/18186653_2021_2_288

Formation of the historical grammar of the Russian language as an academic discipline in higher educational institutions of Russia (pre-revolutionary period)

Tatiana E. Lebedeva

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The history of the professional training of Russian philologists is not well developed area of the history of higher education in Russia. The purpose of this work is to trace the formation of historical grammar as an academic discipline in Russian universities.

Materials and methods. The materials of the study were the Announcements of the public teaching of sciences of Russian universities in the 19th century, the statutes of higher educational institutions, the publication of lectures on the history of the Russian language in the 19th - early 20th centuries, created specifically for teaching historical grammar as an academic discipline at the historical and philological faculties of universities. Analysis of university "programs" and the content of educational literature on historical grammar allows us to trace the formation of this academic discipline from the time of its first appearance in the curriculum until 1917.

Results. It was possible to establish the time of the appearance of the course of the history of the language in the university program of training students in the department of

literature. The need to teach the history of the Russian language for the preparation of language specialists was substantiated in the works of I.I. Sreznevsky, F.I. Buslaev, A.I. Sobolevsky and others, less well-known scientists, university teachers of the 2nd half of 19th – beginning of the 20th centuries. Comparative analysis of lecture courses on the history of the Russian language by I.I. Sreznevsky, F.I. Buslaev, A.I., Sobolevsky, I.V. Yagich, R. Brandt, V.N. Volkov, E.F. Budde, N.N. Durnovo, tutorial by N.K. Grunsky, S. I. Maslov reveals the continuity of views of different scientists on the concept of teaching the history of the Russian language in higher education. At the same time, it is clear that the subject, goals and objectives of historical grammar were determined gradually, they are explicitly formulated in works starting from the 1880s. The content of the discipline is not the same for different authors, despite the presence of a large number of common components in the structure of the course. The didactic principles of creating educational literature are not implemented in all courses of lectures on the history of the Russian language.

Discussion and conclusion. From 1848–49 academic year the historical grammar of the Russian language has invariably been present as an academic subject in the program of the university's language studies. Possible directions for the development of the academic subject "historical grammar of the Russian language" were outlined in the works of I.I. Sreznevsky. Later, after several decades of searching, a stable part of the course on the history of the Russian language crystallized, the logic of the presentation of the material was established (from the Proto-Slavic state to the modern one). On the basis of the course of historical grammar in the form in which it existed in the pre-revolutionary period, other educational and scientific disciplines of the historical cycle were later formed.

Key words: pedagogic and education history, high school, historical grammar of Russian language.

For citation: Lebedeva, T.E. (2021) Stanovlenie istoricheskoy grammatiki russkogo yazyka kak uchebnoy discipliny v vysshih uchebnyh zavedeniyah Rossii (dorevolucionnyy period) [Formation of the historical grammar of the Russian language as an academic discipline in higher educational institutions of Russia (pre-revolutionary period)]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 288–304. DOI 10.35231/18186653_2021_2_288 (In Russian).

Введение

В настоящее время курс исторической грамматики русского языка считается неотъемлемой частью подготовки филолога-русиста, преподавателя русского языка и литературы в высшем учебном заведении. Так было не всегда: в структуре первых университетов не существовало ни филологических факультетов, ни многих специальных филологических дисциплин, изучение которых представляется сегодня делом само собой разумеющимся. Сравнительно-историческое языкознание в России началось, как известно, с работ А.Х. Востокова (можно вспомнить и отдельные замечания М.В. Ломоносова). Это направление активно развивалось в

трудах многих отечественных славистов (Н.И. Греча, О.М. Бодянского, П.А. Лавровского, А.А. Потемни и др.), однако развитие сравнительно-исторического метода и постепенное выделение более узких областей знания (о выделении специализированных областей научного знания на историко-филологических факультетах см. подробнее [5]) не означало автоматического перенесения этих наук в университетские программы.

Цель данной статьи – определить момент появления исторической грамматики русского языка в программе обучения студентов-филологов и проследить, как постепенно формировалось содержание и утверждались принципы преподавания этого курса в программах российских университетов до 1917 г.

Обзор литературы

Изучение истории высшей школы в России имеет давние традиции: первые труды появились еще в сер. XIX в. Однако история языкового образования до сих пор является еще мало разработанной областью истории педагогики высшей школы. Отчасти это обусловлено тем, что до 1917 г. в филологические кафедры входили в состав историко-филологических факультетов. Работ, посвященных преподаванию собственно исторических дисциплин, довольно много; можно указать, например, диссертацию Г.А. Перковской «Развитие исторического образования в университетах России во второй половине XVIII – начале XX в.»¹, где изложены основные сведения о становлении исторического образования в российских высших учебных заведениях и приведена обширная библиография по этому вопросу; статью В.И. Чеснокова [21], посвященную вопросам специализации исторического образования и др.

Историография языковедческих дисциплин занимала умы ученых в гораздо меньшей степени. Начальному периоду преподавания русского языка (правда, в средней школе) посвящена статья Л. Н. Семячко [17], где автор анализирует педагогические идеи И.И. Срезневского. Формирование круга словесных наук и традиции их преподавания в Московском университете рассматривает Т.В. Шмелёва [22]. В центре внимания автора историко-культурные предпосылки появления русской словесности в учебной программе университета, круг задач, которые призвана была решать в конкретных исторических условиях университетская словесность.

¹ Перковская Г.А. Развитие исторического образования в университетах России во второй половине XVIII – начале XX в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Ставрополь, 2005. 25 с.

К этим источникам отчасти примыкают исследования по историографии языкознания, содержащие анализ научных трудов по истории языка и деятельности отечественных славистов в целом в обозначенных хронологических рамках (например, [9; 18]).

Тем не менее, ни в одной из перечисленных работ ученые не касаются вопроса становления исторической грамматики как учебной дисциплины.

Материалы и методы

Материалами исследования послужили Объявления публичного преподавания наук российских университетов XIX в., уставы высших учебных заведений, публикации лекций по истории русского языка XIX – начала XX в., созданные специально для преподавания исторической грамматики как учебной дисциплины на историко-филологических факультетах университетов. Анализ университетских «программ» и содержания учебной литературы по исторической грамматике позволяет проследить становление этой учебной дисциплины со времени первого ее появления в учебном плане до 1917 г.

Результаты

Интенсивное развитие университетского образования в России, как известно, началось в первые годы XIX в. – с 1802 по 1805 гг. были открыты университеты в Дерпте (совр. Тарту), Вильно, Харькове, Казани; Главный педагогический университет в Петербурге был преобразован в Петербургский университет в 1819 г.; Московский университет был открыт еще в 1755 г. В 1804 г. был издан первый Общий устав российских университетов.

До 1835 г. русская словесность изучалась на кафедрах красноречия, стихотворства и языка российского; с 1835 г. – в составе 1-го Отделения философского факультета на кафедре российской словесности. Считается, что «открытие кафедр российской и всеобщей истории положило начало формированию современных филологического и исторического факультетов» [10, с. 13].

Уставом¹ 1863 г. в структуре университетов был выделен историко-филологический факультет. «В историко-филологическом факультете полагаются следующие кафедры при 12 профессорах и 7 доцентах: 1) философия: а) логика, б) психология, в) история философии; <...> 5) история

¹ Высочайше утвержденный Его Императорским Величеством 18 июня 1863 года Общий устав императорских российских университетов. СПб., 1863 г. 13. [Электронный ресурс]. URL: http://lib.ru/TEXTBOOKS/ustaw_18.txt

русского языка и русской литературы...» [3]. Согласно Уставу 1884 г. (Отдел третий. Устройство учебной части. Глава I. Преподавание. Ст. 55) в структуре историко-филологического факультета появляется кафедра русского языка и русской литературы [11].

Впервые древнерусская письменность как предмет изучения появляется в университетской программе И.И. Срезневского, которая была разработана в 1848–49 гг., после переезда ученого в Петербург, вопреки расхожему мнению, что именно «Ф.И. Буслаеву принадлежит первенство в создании новой научной дисциплины – исторической грамматики русского языка» [16, с. 107]¹.

В «Объявлении публичного преподавания наук в Императорском Санкт-Петербургском университете на 1848–1849 академический год, от ректора и совета. СПб., 1848» в списке экстраординарных профессоров университета значится фамилия И.И. Срезневского. На этот год «студентам разряда общей словесности» было объявлено чтение Истории литературы славянских наречий, состоящей из четырех курсов: 1) общее обозрение славянских наречий, 2) церковный старославянский язык, 3) истории литературы западных славянских наречий и 4) филологическое обозрение древнейших памятников русской письменности [14, с. 13–14]. Именно последний курс и можно считать началом преподавания истории русского языка в высших ученых заведениях России. Фактически, курс «филологическое обозрение...» предполагал чтение и объяснение памятников древнерусского языка с привлечением фактов западнославянских языков и изложение хронологии главнейших фактов истории русского языка.

В 1860-е гг. этот курс был существенно переработан. «Вступительная часть его заключала в себе после общего обзора содержания предмета и литературы его – палеографическое обозрение памятников древней русской письменности с XI по XIV в. с рассмотрением их списков, и обозрение форм древнего русского языка (здесь обращалось внимание на факты переходного состояния языка по памятникам XIV в. и разбирались лексический состав русского языка). Вторая часть курса заключалась в рассмотрении памятников по содержанию, с разделением на два разряда – 1) духовная письменность и 2) историческая письменность; первый разряд подразделялся на книги богослужебные, книги св. писания и догматов

¹ В «Объявлениях» на предыдущие годы такой предмет не значится (см., напр., [12], [13]).

веры, объяснительно-богословские и поучительные сочинения – переводные и русские, с именами и безымянные (большое внимание было уделено поучениям против бесовских игр и песен и против кумирослужения); второй разряд разделялся на две части: 1) переводные сочинения – палея, хронограф, жития святых, апокрифы, повести; и 2) русские – летописи (с пересмотром главнейших данных русской общественной жизни, находимых в летописях, с рассмотрением главнейших видов вставных статей в летописях, собственного состава летописи, языка летописей и отдельные сказаний и повести (сюда входило рассмотрение житий, исторических повестей, записок современников о себе, путевых записок, поэтических слов в сравнении с соответствующими произведениями скандинавской народной поэзии). Первоначальная редакция курса русских древностей сохранилась в почти обработанном к печати виде; вторая редакция постепенно перерабатывалась, и только некоторые части ее были более или менее закончены, именно в труде И.И. Срезневского, написанном в последние месяцы его жизни и оставшемся не завершённым»¹.

Уже в следующем году в «Объявлении публичного преподавания наук в Императорском Санкт-Петербургском университете на 1850-1851 академический год, от ректора и совета. СПб., 1850» среди курсов, читаемых И.И. Срезневским, числится курс «Истории Русского языка» [15, с. 10-11]. Лекции, писанные самим И.И. Срезневским, судя по всему, не сохранились, но о характере их можно судить по дошедшим до нас записям его учеников. В советском издании «Мыслей об истории русского языка» по рукописям архива АН СССР опубликованы «Лекции И. И. Срезневского по истории русского языка в записи Н. Г. Чернышевского» за 1849–1850 академический год [20, с. 88–132].

И.И. Срезневский осознавал себя первопроходцем в области чтения курса истории языка и чувствовал необходимость обоснования этой области филологии. Содержание истории языка он объяснял так: «Как сравнительная филология сравнивает различные языки одного племени, так историческая филология сравнивает различные эпохи одного языка» [20, с. 95].

И.И. Срезневский знакомит своих слушателей с идеями крупнейших ученых-компаративистов первой половины XIX в. – А.Ф. Потта, Я. Гримма, В. Гумбольдта и А. Гумбольдта, Ф. Боппа. Он ясно видит необходимость

¹ Срезневский И.И.// Большая биографическая энциклопедия. 2009. [Электронный ресурс]. URL: <http://biografii.niv.ru/doc/encyclopedia/biography/articles/2045/sreznevskij-izmail-ivanovich.htm>

применения господствовавшего в лингвистике того времени сравнительно-исторического метода и рассуждает о фактах истории русского языка на фоне материала других европейских языков.

Целью изучения истории языка было не только изменение строя языка. «А как история языка изучается для узнания истории образованности, а образованность состоит в понятиях, следовательно в словах, то и выходит, что состав языка как выражение образованности народа в истории языка важнее строя» [20, с.97]. Изучению исторической лексикологии (в современных терминах) И.И. Срезневский отводит важную роль: «Так и в истории русского языка должны быть эти два вопроса, как две половины одной и той же задачи: 1) чем был русский язык прежде, нежели сделался русским языком, и 2) чем бывал он с того времени, как стал русским языком, языком отдельного народа? При исследовании истории состава языка самое важное принадлежит первому вопросу: какая масса слов или понятий принадлежала племени, когда народ отделился от племени; это самый важный вопрос относительно истории как образованности, так и языка народа...» [20, с. 100].

Много внимания И.И. Срезневский уделял вопросу гетерогенности русского языка, выделяя язык народный и язык книжный. Ученый ставил вопрос о разных темпах языковых изменений одной и другой разновидности языка, об их взаимодействии в исторической перспективе.

И.И. Срезневский понимал проблематику истории русского языка очень широко. Своеобразным «введением» в историю собственно русского языка служит у него обобщение и изложение основных идей сравнительно-исторического языкознания, рассмотрение общетеоретических вопросов развития языка как знаковой системы. В содержание новой дисциплины И.И. Срезневский включал также 1) сопоставление русского языка с родственными языками; 2) историю русского литературного языка; 3) историческую диалектологию. Важно подчеркнуть, что И.И. Срезневский предпринял попытку определить место русского языка среди других славянских языков, указал на значение изучения праязыкового состояния языка восточных славян, очертил круг источников для построения истории русского языка. Не менее важным является и замечание Срезневского об изучении истории языка по памятникам письменности. Уже на начальном этапе реконструкции истории русского языка ученый понимал, что специфика русского языка рождалась в тесном взаимодействии двух языковых стихий: собственно русской и церковнославянской, откуда и появляется необходимость анализа текстов разных типов.

Практически в то же время, когда И.И. Срезневский начинает чтение курса в Петербургском университете, Ф.И. Буслаев защищает диссертацию «О влиянии христианства на славянский язык. Опыт истории языка по Остромирову евангелию», становится адъюнктом кафедры русской словесности Московского университета, в 1850 г. получает звание профессора и начинает читать лекции по сравнительному языкознанию, церковнославянскому языку, истории словесности. В 1858 г. он публикует «Опытъ исторической грамматики русскаго языка. Учебное пособие для преподавателей» [1] (подробнее об обстоятельствах написания «Опыта...» [9]).

Ф.И. Буслаев [1], имея за плечами опыт преподавания русского языка в гимназии, рассматривал достижения в области «Сравнительно-Исторической Лингвистики» как способ усовершенствовать преподавание русского языка на разных уровнях. Недовольный содержанием существующей практической грамматики («филологической», ориентированной на разбор произведений образцовых писателей), Буслаев говорил о необходимости осмысленного изучения правил современного ему русского языка и именно в этом видел цели и задачи исторической грамматики как учебной дисциплины. В то же время ученый понимал невозможность изучения исторической грамматики на высоком научном уровне и в полном объеме в рамках учебного курса, поэтому ограничил сведения по истории языка практическими потребностями изучения системы русского языка в целом. Чтобы компенсировать отсутствие обширных теоретических сведений о происхождении русского языка и критического обзора работ в области сравнительно-исторического языкознания, он приводит внушительный список научных трудов, посвященных этой проблематике. В «Опыте» уже присутствуют сведения о гласных и согласных звуках, системе частей речи, грамматических категориях отдельных частей речи, о системе словоизменения в древнерусском языке. Весь материал дается на фоне сопоставления с фактами церковнославянского языка. В манере изложения отчетливо просматривается функциональный подход к фактам древнерусского и современного русского языка. Как и Срезневский, Буслаев дает сведения из других славянских и индоевропейских языков (в его учебнике они помещены в приложение), приводит образцы спряжения и склонения слов в древнерусском языке.

В «Опыте...» еще нет последовательного изложения истории отдельных подсистем русского языка, отдельных языковых единиц или грамматических категорий. Буслаевская интерпретация истории языка – это сегодняшний исторический комментарий к фактам современного русского языка.

После публикации трудов И.И. Срезневского и Ф.И. Буслаева появляется целая серия лекций по истории русского языка, перечислим их в хронологическом порядке: *Ягич И. В.* Лекции по исторической грамматике русского языка (1883) [23]; *Соболевский А. И.* Лекции по истории русского языка (1888) [19]; *Лекции* по исторической грамматике русского языка, читанные ординарным профессором Императорского Московского университета Романом Брандтом (1892) [7]; *Введение* въ историческое изучение русскаго языка Волкова Н.В. Вступительная лекція, читанная въ С.-Петербургомъ университетѣ 16 сентября 1894 г. [2]; *Лекции* по истории русского языка ординарного профессора Императорского Казанского университета Е.Ф. Будде: 1906/7 акад. г. [6]; *Лекции* по истории русского языка, читанные осенью 1907-8 акад. г. в И. Моск. университете пр. дц. Н.Н. Дурново [4]; *Грунскій Н.К.* Пособіе при практических занятіях по исторіи русскаго языка (1911) [3]; *Маслов С. И.* Лекции по истории русского языка, читанные в Киевских высших женских курсах в весеннем семестре 1913–14 уч. г.: Прил.: Хрестоматія по истории русского языка, 1914 [8].

В.И. Ягич на первой странице своих лекций объясняет цель курса: «Мы желали бы получить рассказ судьбы русского языка, начиная с самых ранних времен до хоть-бы конца прошедшего столетия» [23, с. 3], то есть – до конца XVIII в. «Лекции» В.И. Ягича отличаются более высокой степенью научности и сложности изложения, чем «Опыт» Буслаева, и этим напоминают «Мысли об истории...» И.И. Срезневского. В.И. Ягич, как и Срезневский, начинает свой курс с установления места русского языка среди других славянских и индо-европейских языков. Ученый знакомит слушателей с достижениями в области истории русского языка, критически оценивает разработку проблем исторической грамматики в работах своих предшественников.

В изложении материала у В.И. Ягича уже прослеживается хронологический принцип, но специфика его «Лекций» заключается в том, что ученый не дает обобщений, он последовательно исследует конкретные памятники письменности разных эпох, характеризуя разные языковые явления: и графику, и фонетику, и морфологические формы.

Важной вехой в становлении исторической грамматики как учебной дисциплины стала публикация «Лекций» А.И. Соболевского [19]. Во введении он затрагивает вопрос о причинах языковых изменений, останавливается на источниках изучения истории языка, называет главные древлехранилища. Приводит список научных трудов, посвященных описанию памятников письменности или их изучению. Главнейшими задачами изучения истории русского языка Соболевский видит историю

звуков и форм русского языка (задачи эти, правда, формулируются в Заключении «Лекций»). В труде А.И. Соболевского даются очень подробные сведения о звуковой истории русского языка, об истории именного склонения и преобразовании системы прошедших времен глагола. Большое внимание ученый уделяет территориальному распределению фонетических черт и процессов и на этой основе выстраивает картину диалектного членения древнерусского языка и последующего его расщепления на русский, украинский и белорусский. В приложениях приводятся образцы древнерусского склонения и спряжения.

Р.Ф. Брандт определяет опубликованные им «Лекции по исторической грамматике русского языка. Выпуск 1. Фонетика» как учебник по исторической грамматике русского языка, в отличие от лекций академика Соболевского, где рассматривается история русского языка. Предмет – «литературный русский язык, который в них [в лекциях], освещается диалектологией и историей, а также сравнением с ближайшими ... родичами» [7, Предисловие]. В некотором смысле Р.Ф. Брандт продолжает традиции Ф.И. Буслаева и подробнейшим образом анализирует не только качественные и количественные характеристики звуков современного ему литературного языка, но и объясняет их происхождение на фоне родственных языков. Это своего рода исторический комментарий к фактам русского языка. По-настоящему системного изложения истории русского языка в лекциях Брандта мы не находим.

Н.В. Волков во «Введении в историческое изучение русского языка» так определяет содержание науки об истории языка: в него входят история народного и литературного языка, физиология звуков и изучение древних памятников письменности. Свой лекционный курс ученый ограничивает лишь историческим изучением древних памятников русского языка, которое считает основой построения целостной истории языка, «такъ какъ памятники – единственные свидѣтели минувшихъ судебъ языка» [2, с. 3].

В 1906 г. выходит из печати учебник Е.Ф. Будде. В предисловии к своему учебнику он пишет: «Всякому университетскому преподавателю хорошо известно, что по истории русского языка нет *ни одного печатного курса* [выделено Будде – прим. авт.], кроме известных «Лекций по истории русского языка» профессора и академика А.И. Соболевского» [6, с. 1]. «Лекции» Соболевского Будде характеризует как «справочные материалы», чем и обосновывает написание собственного учебника.

Е.Ф. Будде, пожалуй, первый в ряду преподавателей истории русского языка выстраивает периодизацию истории русского языка, четко

формулирует объем, содержание учебной дисциплины, определяет ее задачи и методы изучения. «История языка есть наука о постоянных видоизменениях языка в течение времени, или, что то же, наука о жизни, о движении языка во времени», «метод этой науки сравнительно-исторический, как у натуралистов»; «Задача же истории языка проследить судьбы данного языка во времени и связать прошлое языка, засвидетельствованное памятниками письменности, с его настоящим; уяснить его настоящее из его прошлого» [6, с. 9]. Ученый подчеркивает тесные связи истории русского языка и диалектологии, истории, этнографии.

По убеждениям Будде, история языка должна начинаться с момента выделения его из общеславянской семьи, и он действительно много внимания уделяет праславянским фонетическим процессам, определившим вид исходной системы древнерусского («общерусского» в терминах Е.Ф. Будде) языка. Главным аспектом истории языка для ученого становится изучение территориальных особенностей общерусского языка, усиление которых приводит к распадению древнерусского языка на диалекты (малорусский и белорусский) и к формированию наречий великорусского языка. В «Лекциях» Е.Ф. Будде основное внимание уделяется фонетическим явлениям, морфология же рассматривается мало, в разделе «синтаксис». В изложении Будде, с одной стороны, прослеживается дидактическая составляющая – системность, подчеркнутая логичность и доступность подачи материала, богато иллюстрированного примерами из памятников; с другой стороны, крен в сторону исторической диалектологии, отсутствие системных сведений о морфологической системе древнерусского языка, отсутствие справочных материалов (образцов склонения именных частей речи и спряжения глаголов) еще раз подчеркивают особое видение ученым задач истории русского языка в подготовке специалиста-филолога. Несмотря на своеобразное «отталкивание» от концепции преподавания истории русского языка А.И. Соболевским, Е.Ф. Будде все же продолжает его традицию трактовки исторической грамматики как истории развития русского национального языка в совокупности его разновидностей (не только литературного языка, но и основных наречий).

Заслуживает внимания факт публикации в 1911 г. пособия для практических занятий по истории русского языка Н.К. Грунского [3]. Фактически, это сборник древнерусских текстов разных типов – богослужебных, летописных, деловых, где переводные тексты даются в сравнении с греческим оригиналом. Грамоты приводятся, в основном, целиком, богослужебные тексты, Новгородская первая летопись и Ипатьевская летопись

даются в извлечениях. Никаких методических указаний, вопросов и заданий в данном пособии нет.

С.И. Маслов в целом повторяет в своих «Лекциях по истории русского языка, читанные в Киевских высших женских курсах в весеннем семестре 1913–14 уч. г.» [8] структуру курса, предложенную А.И. Соболевским, даже названия разделов обозначены так же. Принципиально новым в издании лекций, подготовленных Масловым, является наличие Хрестоматии по истории русского языка, в которой представлены 30 текстов для чтения и анализа (самый ранний – «Запись» из Остромирова Евангелия, самый поздний – грамота 1438 г.). Это обстоятельство указывает на то, что в число задач преподавания истории языка включается задача развития навыков самостоятельного анализа текстов разных хронологических срезов. В учебных целях тексты даны в несколько упрощенной орфографии, что оговаривается во вводной части Хрестоматии; этот принцип будет реализовываться впоследствии при составлении учебной литературы по истории русского языка.

Выводы

Итак, историческая грамматика закрепились в практике университетской подготовки словесников во второй половине XIX в. Основы преподавания истории русского языка были заложены И.И. Срезневским. Он очертил круг проблем, которые будут составлять содержание курса исторической грамматики вплоть до нашего времени. Филология, как и другие науки, развивалась и развивается в сторону дальнейшей специализации знания, поэтому некоторые направления, обозначенные И.И. Срезневским в рамках истории русского языка, выделились в отдельные науки (например, историю русского литературного языка, историческую диалектологию, исторический комментарий фактов современного русского языка) или стали предметом других разделов языкознания (например, общего языкознания, сравнительно-исторического языкознания, славянской филологии). К 1917 г. сложились основные принципы изучения дисциплины: 1) рассмотрение фактов истории русского языка на широком общеславянском фоне; 2) сопровождение теоретических сведений богатым иллюстративным материалом из памятников древнерусской письменности, созданных на разных территориях; 3) ограничение сведений из истории русского языка в учебных целях. К началу XX в. устанавливаются основные разделы содержания дисциплины и порядок их изучения; ядром дисциплины стали историческая фонетика и историческая морфология (именное склонение и история глагола; рассмотрение истории наречий,

числительного, служебных частей речи за редким исключением не входило в предмет науки). В то же время следует отметить, что ученые по-разному видели цели изучения этой науки (общефилологическая эрудиция студента отделения словесности И.И. Срезневского, методические цели подготовки учителя-словесника у Ф.И. Буслаева, формирование картины русского национального языка в его динамике и диалектном членении у А.И. Соболевского, Е.Ф. Будде). В зависимости от этого варьируется объем сведений по тому или иному разделу курса, различается и структура курса (как правило, незначительно).

К концу анализируемого периода сформировался облик университетского учебника по исторической грамматике. Обязательными разделами стали рассмотрение изменений общеславянского периода, историческая фонетика и морфология. Неотъемлемой частью лекций или учебных пособий становится список литературы, позволяющий самостоятельно расширять и углублять знания; справочные материалы: образцы склонения и спряжения слов разных частей речи; данные других славянских и/или индоевропейских языков. Сложился круг текстов, предлагаемых учащимся для самостоятельного анализа. Показательно, что большую часть текстов, предлагаемых как в качестве иллюстративного материала, так и в качестве материала для практических занятий, составляют грамоты различного происхождения (московские, полоцкие, новгородские, смоленские и др.); в значительно меньшей степени привлекаются богослужбная литература и летописные тексты.

Таким образом, можно с определенностью утверждать, что в дореволюционный период сформировались традиции и принципы преподавания истории русского языка, остающиеся актуальными в сегодняшней высшей школе.

Список литературы

1. Буслаев Ф.И. Опыт исторической грамматики русского языка: учеб. пособие для преп.: Сост., на основании наставления для образования воспитанников воен.-учеб. заведений, выс. утв. 24 дек. 1848 г., Ф. Буслаевым. Ч. 1-2. – М.: Унив. тип., 1858. – 2 т.
2. Введеніе въ историческое изучение русскаго языка Волкова Н.В. Вступительная лекція, читанная въ С.-Петербургскомъ университетѣ 16 сентября 1894 г. С.-ПЕТЕРБУРГЪ. Типографія В. С. Балашева и К°, Наб. Фонтанки, д. № 95. 1894. – 21 с.
3. Грунскій Н.К. Пособіе при практических занятіях по исторіи русскаго языка. Ученые заметки Юрьевского Университета. 1911. – 52 с.
4. Дурново Н. Н. Лекции по истории русского языка, читанные осенью 1907-8 академ. г. в И. Моск. университете пр. дц. Н.Н. Дурново. – Москва: Изд. студента С.С. Лихачева, 1908.

5. Кононова С.В. Развитие разрядов наук на историко-филологических факультетах университетов Российской империи // Научно-практический журнал «Гуманизация образования». – 2010. – № 1. – С. 15–19.
6. Лекции по истории русского языка ординарного профессора Императорского Казанского университета Е.Ф. Будде: 1906/7 акад. г. Казань: Типо-литография Императорского университета, 1907. – 253 с.
7. Лекции по исторической грамматике русского языка, читанные ординарным профессором Императорского Московского университета Романом Брандтом, 1892. – 146 с.
8. Маслов С. И. Лекции по истории русского языка, читанные в Киевских высших женских курсах в весеннем семестре 1913–14 уч. г.: Прил.: Хрестоматия по истории русского языка, 1914. – 256 с.
9. Никитин О.В. «Опыт исторической грамматики русского языка» Ф.И. Буслаева в лингвистической традиции его времени (к 200-летию со дня рождения ученого) // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 439. – С. 44–56.
10. Новиков М. В., Перфилова Т. Б. Университетский устав 1835 г. // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – Том I (Гуманитарные науки). – С. 11 – 20.
11. Общий устав императорских российских университетов 1884 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собрание 3. – Т. 4. – СПб., 1887. – № 2404. – С. 456 – 474.
12. Объявление публичного преподавания наук 1836-37г. САНКТПЕТЕРБУРГЪ. Печатано въ типографіи Императорской Академіи Наукъ. 1836.
13. Объявление публичного преподавания наук 1837-38г. САНКТПЕТЕРБУРГЪ. Печатано въ типографіи Императорской Академіи Наукъ. 1837.
14. Объявление публичного преподавания наук в Императорском Санкт-Петербургском университете на 1848-1849 академический год, от ректора и совета. САНКТПЕТЕРБУРГЪ. Въ типографіи военно-учебныхъ заведеній. 1848.
15. Объявление публичного преподавания наук 1850 г. САНКТПЕТЕРБУРГЪ. Печатано въ типографіи Императорской Академіи Наукъ. 1850-51.
16. Русские филологи XIX века. Библиографический словарь-справочник. – М.: Совпадение, 2006. – 432 с.
17. Семячко Л.Н. Риторические идеи в трудах И.И. Срезневского по методике преподавания русского языка в школе. К 130-летию со дня смерти ученого (1812–1880) // Вестник СПбГУ. – Сер. 9. – 2011. – Вып. 1. – С. 279-285.
18. Смирнов С.В. Отечественные филологи-слависты середины XVIII – начала XX вв. Справочное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 336 с.
19. Соболевский А. И. Лекции по истории русского языка / [Соч.] А.И. Соболевского, орд. проф. Имп. Ун-та св. Владимира. – Киев: Унив. тип., 1888. – 216 с.
20. Срезневский И.И. Мысли об истории русского языка. (Читано на акте императорского С-Петербур. ун-та 8 февр. 1849 г.) – М.: Учпедгиз, 1959. – 135 с.
21. Чесноков В.И. Пути формирования и характерные черты системы университетского исторического образования в дореволюционной России // Историческая культура императорской России. Формирование представлений о прошлом. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2012. – С. 113-137.
22. Шмелёва Т.В. Традиции университетской словесности // Вестник Новгородского государственного университета. – 2003. – №25. – С. 115 – 121.

23. Ягич И. В. Лекции по исторической грамматике русского языка: С.-Петербург. ун-т. 1883/4 acad. Г. – [Санкт-Петербург]: лит. Гробовой, [1884]. – 347 с.

References

1. Buslaev, F.I. (1858) Opyt istoricheskoy grammatiki russkogo yazyka: Ucheb. posobie dlya prep.: Sost., na osnovanii nastavleniya dlya obrazovaniya vospitannikov voen.-ucheb. zavedenij, vys. utv. 24 dek. 1848 g., F. Buslaevym. CH. 1-2. Moskva: Univ. tip., 2 t. (In Russian).

2. Vvedenie v" istoricheskoe izuchenie russkago yazyka Volkova N.V. Vstupitel'naya lekciya, chitannaya v" S.-Peterburgskom" universiteth 16 sentyabrya 1894 g. S.-PETERBURG". Tipografiya V. S. Balasheva i K°, Nab. Fontanki, d. № 95. 1894. (In Russian).

3. Grunskij, N.K. (1911) Posobie pri prakticheskikh zanyatiyah po istorii russkago yazyka. Uchenye zametki YUr'evskago Universiteta. (In Russian).

4. Durnovo, N. N. (1908) Lekcii po istorii russkogo yazyka, chitannye osen'yu 1907-8 akadem. g. v I. Mosk. universitete pr. dc. N.N. Durnovo. Moskva: izd. studenta S.S. Liha-cheva.

5. Kononova, S.V. (2010) Razvitie razryadov nauk na istoriko-filologicheskikh fakul'tetah universitetov Rossijskoj imperii // Nauchno-prakticheskij zhurnal "Gumanizaciya obrazovaniya". № 1. s. 15–19.

6. Lekcii po istorii russkogo yazyka ordinarnogo professora Imperatorskogo Kazanskogo universiteta E.F. Budde: 1906/7 akad. g. Kazan': Tipo-litografiya Imperatorskogo universiteta, 1907. 253 s.

7. Lekcii po istoricheskoy grammatike russkogo yazyka, chitannye ordinarnym profesorom Imperatorskogo Moskovskogo universiteta Romanom Brandtom, 1892. 146 s.

8. Maslov, S. I. (1914) Lekcii po istorii russkogo yazyka, chitannye v Kievskih vysshih zhenskih kursah v vesennem semestre 1913-14 uch. g.: Pril.: Hrestomatiya po istorii russkogo yazyka. 256 s.

9. Nikitin, O.V. (2019) «Opyt istoricheskoy grammatiki russkogo yazyka» F.I. Buslaeva v lingvisticheskoy tradicii ego vremeni (k 200-letiyu so dnya rozhdeniya uchenogo) // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. № 439. s. 44–56.

10. Novikov, M. V., Perfilova, T. B. (2012) Universitetskij ustav 1835 g. // YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. № 3. Tom I (Gumanitarnye nauki), s. 11–20.

11. Obshchij ustav imperatorskih rossijskih universitetov 1884 g. // Polnoe sobranie zakonov Rossijskoj imperii. Sobranie 3. – T. 4. – SPb., 1887. – № 2404. – S. 456 – 474.

12. Ob"yavlenie publichnogo prepodavaniya nauk 1836-37g. SANKTPETERBURG". Pечатano v" tipografii Imperatorskoj Akademii Nauk". 1836.

13. Ob"yavlenie publichnogo prepodavaniya nauk 1837-38g. SANKTPETERBURG". Pечатano v" tipografii Imperatorskoj Akademii Nauk". 1837.

14. Ob"yavlenie publichnogo prepodavaniya nauk v Imperatorskom Sankt-Peterburgskom universitete na 1848-1849 akademicheskij god, ot rektora i soveta. SANKTPETERBURG". V" tipografii voenno-uchebnyh" zavedenij. 1848.

15. Ob"yavlenie publichnogo prepodavaniya nauk 1850 g. SANKTPETERBURG". Pечатano v" tipografii Imperatorskoj Akademii Nauk". 1850-51.

16. Russkie filologi XIX veka. Bibliograficheskij slovar'-spravochnik. M.: Sovpadenie, 2006. 432 s.

17. Semyachko, L.N. (2011) Ritoricheskie idei v trudah I.I. Sreznevskogo po metodike prepodavaniya russkogo yazyka v shkole. K 130-letiyu so dnya smerti uchenogo (1812–1880) // Vestnik SPbGU. Ser. 9. Vyp. 1. s. 279–285.

18. Smirnov, S.V. (2001) Otechestvennye filologi-slavyisty serediny XVIII – nachala XX vv. Spravochnoe posobie. – M.: Flinta: Nauka. 336 s.

19. Sobolevskij, A. I. (1888) Lekcii po istorii russkogo yazyka / [Soch.] A.I. Sobolevskogo, ord. prof. Imp. Un-ta sv. Vladimira. Kiev: Univ. tip. 216 s.

20. Sreznevskij, I.I. (1959) Mysli ob istorii russkogo yazyka. (CHitano na akte imperatorskogo S-Peterb. un-ta 8 fevr. 1849 g.) – M.: Uchpedgiz. 135 s.

21. CHesnokov, V.I. (2012) Puti formirovaniya i harakternye cherty sistemy universitetskogo istoricheskogo obrazovaniya v dorevolucionnoj Rossii // Istoricheskaya kul'tura imperatorskoj Rossii. Formirovanie predstavlenij o proshlom. M.: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet "Vysshaya shkola ekonomiki" s. 113–137.

22. SHmelyova, T.V. (2003) Tradicii universitetskoj slovesnosti // Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. № 25. s. 115–121.

23. YAgich, I. V. (1884) Lekcii po istoricheskoi grammatike russkogo yazyka: S.-Peterb. un-t. 1883/4 akad. G. [Sankt-Peterburg]: lit. Grobovoj. 347 s.

Об авторе

Лебедева Татьяна Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2837-8385, e-mail: te_lebedeva_1210@mail.ru

About the author

Tatiana E. Lebedeva, Cand. Sci. (Phil.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2837-8385, e-mail: te_lebedeva_1210@mail.ru

Поступила в редакцию: 11.04.2021

Received: 11 Apr. 2021

Принята к публикации: 11.05.2021

Accepted: 11 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 373 (091)

DOI 10.35231/18186653_2021_2_305

Городские училища в системе общего образования России (вторая половина XIX – начало XX в.)

О. Ю. Левченко

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Изучение опыта деятельности отечественных учебных заведений в досоветский период не утратило своей актуальности в современных условиях. Обращение к истории преподавания новых языков в городских училищах позволяет получить данные, отражающие историю методики преподавания иностранных языков, а также способствует обогащению историко-педагогического знания.

Материалы и методы. Исследование проводилось на основе теоретического анализа опубликованных и неопубликованных источников, отражающих различные аспекты изучаемой темы.

Результаты исследования. Городские училища, действовавшие по положению 1872 г., позволяли получить общее образование детям разных сословий. Программа обучения включала широкий перечень естественно-научных и гуманитарных предметов. Наряду с обязательными в городских училищах допускалось и преподавание дополнительных предметов, в перечень которых входили «новые языки». Их изучение позволяло приобрести навыки и умения, необходимые для устного и письменного общения и получения информации из иноязычных источников. Введение «новых языков» в программу городских училищ давало их выпускникам возможность продолжить обучение в гимназии или поступить в профессиональное учебное заведение, обеспечивая, тем самым, преемственность различных уровней образовательной системы.

Обсуждение и выводы. Историко-педагогическая рефлексия имеет несомненную значимость, так как позволяет увидеть как развивалась система общего образования во второй половине XIX – начале XX в.

Ключевые слова: история педагогики, история методики преподавания иностранных языков, городские училища.

Для цитирования: Левченко О.Ю. Городские училища в системе общего образования России (вторая половина XIX – начало XX вв.) // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2 – С. 305–314. DOI 10.35231/18186653_2021_2_305

Urban schools in the general education system of Russia (second half of the 19th – early 20th centuries)

Olga Yu. Levchenko

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The study of the experience of the activities of domestic educational institutions in the pre-Soviet period has not lost its relevance in modern conditions. Turning to the history of teaching new languages in urban schools allows to obtain data reflecting the history of the methodology of foreign languages teaching. Also it contributes to the enrichment of historical and pedagogical knowledge.

Materials and methods. The research was carried out on the basis of a theoretical analysis of published and unpublished sources, reflecting various aspects of the topic under study.

Results. Urban schools, operating in accordance with the regulation of 1872, made it possible for children of different classes to receive a general education. The training program included a wide range of natural sciences and humanities. In addition to the compulsory subjects in urban schools, it was also allowed to teach additional ones, the list of which included "new languages". Their study made it possible to acquire skills and abilities which are necessary for oral and written communication and obtaining information from foreign language sources. The introduction of "new languages" into the curriculum of urban schools gave graduates the opportunity to continue their studies at a gymnasium or enter a vocational institution, ensuring the continuity of various levels of the country's educational system. German and French languages were taught in urban schools of the Trans-Baikal region on the initiative of the teaching staff.

Discussion and conclusion. Historical and pedagogical reflection is of undoubted importance, since allows you to see how the general education system developed in the second half of the 19th and early 20th centuries.

Key words: history of pedagogy, history of teaching methods of foreign languages, urban schools.

For citation: Levchenko, O.Yu. (2021) Gorodskie uchilishcha v sisteme obshchego obrazovaniya Rossii (vtoraya polovina XIX – nachalo XX vv.) [Urban schools in the general education system of Russia (second half of the 19th – early 20th centuries)]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 305–314. DOI 10.35231/18186653_2021_2_305 (In Russian).

Введение

В современных условиях образование является важнейшим социальным институтом, обеспечивающим устойчивое и поступательное развитие, и выступает одним из приоритетов государственной политики России. Национальный проект «Образование» в числе ключевых задач предполагает обновление содержания образования, создание необходимой современной инфраструктуры, совершенствование векторов развития кадрового потенциала, создание наиболее эффективных механизмов управления данной сферой и «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования»¹.

¹ Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 18.02.2021).

Успешная реализация поставленных задач требует не только всестороннего анализа текущей образовательной ситуации, но и обращения к имеющемуся педагогическому опыту, разумного сочетания инноваций и отечественных образовательных традиций. Важно, не идеализируя прошлое, извлекать из него полезные для современности положительные и отрицательные уроки. Историко-педагогические источники демонстрируют недостаточность изученности в этом отношении городских училищ, действовавших по положению 1872 г., в частности, относительно включения в их программу дополнительных предметов, одним из которых являлись «новые языки». Обращение к данной проблематике имеет несомненную актуальность, поскольку способствует воссозданию целостной картины истории становления и развития отечественного иноязычного образования.

Обзор литературы

Некоторые вопросы истории становления и развития отечественного общего образования России второй половины XIX – начала XX в. продолжают поддерживать научный интерес в современных условиях. Проведенный анализ источников показал, что данная проблематика активно обсуждалась современниками, о чем наглядно свидетельствуют работы педагогов-практиков, общественных деятелей, представителей науки до советского периода (И.А. Алешинцев, Н.Ф. Бунаков, А.И. Георгиевский, В.В. Григорьев, П.Ф. Каптерев, П.П. Ползунов, С.В. Рождественский, В.Я. Стоюнин, В.Н. Татищев, Д.А. Толстой, К.Д. Ушинский, В.И. Чарнолуцкий, и др.).

Следует отметить, что перечень историко-педагогических изданий, достаточно широк и включает наряду с исследованиями, представляющими собой комплексный анализ образовательной ситуации в России в рассматриваемый период, и труды, посвященные отдельным вопросам, например, освещающие деятельность учебных заведений определенного типа, организацию преподавания учебных предметов и т.д. Вместе с тем, остаются аспекты, требующие более глубокого изучения, в числе которых организация преподавания новых языков как дополнительных предметов в городских училищах, действовавших по положению 1872 г., что не нашло исчерпывающего отражения в отечественной историографии.

Материалы и методы

Исследование проводилось на основе теоретического анализа широкого перечня опубликованных источников, среди которых программно-нормативные документы, регламентирующие деятельность образовательных учреждений, статистические исследования, историко-педагогические и публицистические работы. При этом особое внимание уделялось источникам, датированным досоветским периодом, отражающим взгляд на данную проблему непосредственных участников событий. Обращение к материалам Государственного архива Забайкальского края позволяет выявить определенную социокультурную специфику регионального образовательного пространства и дополняет целостную картину отечественной истории иноязычного образования России.

Результаты исследования

История России второй половины XIX – начала XX в. характеризуется не только реформированием ключевых сфер деятельности государства, но и интенсивными педагогическими поисками, что сопровождалось выходом документов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений, среди которых устав гимназий и прогимназий (1871 г.), устав реальных училищ (1872 г.), положение о начальных народных училищах (1874 г.). В мае 1872 г. было «высочайше утверждено» положение о городских училищах, призванных обеспечить начальное умственное и религиозно-нравственное образование детям всех сословий¹.

Возникновение училищ данного типа непосредственно связано с деятельностью на посту министра народного просвещения графа Д.А. Толстого, который, по свидетельству Н.Х. Весселя, «был поражен малым числом оканчивающих курс в гимназиях и большим числом учеников, выходящих из средних классов, не оканчивая курса»². В изученных источниках указан ряд причин, обусловивших появление городских училищ: низкий уровень образования выпускников начальных училищ; ограниченный перечень изучаемых в них предметов; потребность в учебных заведениях с курсом более коротким и менее теоретичным, чем в гимназиях и реальных училищах. Востребованность городских училищ подтверждает и тот факт, что количество желающих обучаться в них значительно превышало имевшиеся вакантные места.

¹ Положение о городских училищах. М.: Тип. класс при Набилк. учеб.-ремесл. училище, ценз, 1875. 16 с.

² Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: Т. IX (17). Гоа-Гравер: Семеновская Типолитография (И.А. Ефрона). СПб., 1893. С. 318.

В организационном плане городские училища преобразовывались из уездных, однако, данный процесс осуществлялся достаточно медленно и, по имеющимся сведениям, за 10 лет из 402 уездных училищ были реформированы лишь 184¹. Об этом писал в своей работе Н.В. Чехов, который отмечал, что процесс замены городскими училищами уездных шел «чрезвычайно медленно, и еще в начале XX века существовало некоторое число уездных училищ» [3, с. 88].

Как свидетельствуют источники, оценка деятельности городских училищ в работах исследователей досоветского периода была отнюдь не однозначной. По мнению П.П. Мансурова, они, являясь самыми «юными» общеобразовательными школами России, представляли собой «совершенно своеобразный тип низшей школы, одиноко стоящий в ряду всех других учебных заведений» [1, с. 4]. Характеризуя их деятельность, исследователь указывает, что они обеспечивают элементарное религиозно-нравственное воспитание и «прикладные познания, которые соответствуют нуждам местного трудового населения» [1, с. 4].

В свою очередь, К.И. Тихомиров отмечал что городские училища «приносят весьма сомнительную пользу просвещению народной массы или массы низшего городского сословия» [1, с. 4]. Одну из причин он видел в недостаточной подготовке их организации, подчеркивая что «вместо спокойного анализа наших школьных задач и жизненных потребностей решающее значение получило подражание иноземным образцам» [2, с. 49]. Он полагал, что программа должна быть логически завершенной и «подготавливать своих питомцев к жизни», комбинируя общее и профессиональное образование [2, с. 25]. Вызывало озабоченность К.И. Тихомирова и то обстоятельство, что лишь треть поступивших в городские училища оканчивала полный их курс.

Давая общую оценку состояния школьного дела в России в рассматриваемый период, Н.В. Чехов указывал на различие ситуации в городах и сельской местности, объясняя это не только «иными условиями существования школы и разницей в умственных запросах городского и сельского населения, но и разницей во взглядах правительства на городские и сельские школы» [3].

¹ Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. IX (17). Гоа-Гравер. СПб.: Семеновская Типолиитография (И.А. Ефрона), 1893. С. 318.

Городские училища состояли в ведении попечителей учебных округов и находились под непосредственным руководством инспекторов, финансировались правительством, земствами, городскими обществами, сословиями и частными лицами¹. Количество классов в них варьировалось от одного до четырех, а также имелась возможность увеличения их до шести по ходатайству земства, городских обществ, сословий или частных лиц. По имеющимся данным, в списке учебных заведений ведомства Министерства народного просвещения на 1890–1891 г. значилось 400 городских училищ, из которых 6 являлись 1-классными, 124 – 2-классными, 210 – 3-классными, 65 – 4-классными, 3 – 5-классными, 2 – 6-классными. При этом, территориально они распределялись весьма неравномерно, например, в Восточной Сибири их находилось всего шесть².

Поступить в городские училища могли без прохождения вступительных испытаний дети всех сословий и вероисповеданий, достигшие семилетнего возраста. Дети старшего возраста при поступлении должны были продемонстрировать умение считать, читать и писать на русском языке, знание Ветхого и Нового завета, за исключением представителей неправославного вероисповедания.

Особенность городских училищ, действовавших по положению 1872 г., состояла в классной системе преподавания, т.е. штатный учитель преподавал все предметы во вверенном ему классе, за исключением пения, гимнастики и закона Божия. Впоследствии классная система была заменена предметной, чему способствовало улучшение кадрового обеспечения, что достигалось, в том числе, и за счет использования местных средств.

В основу организации обучения, по утверждению П.П. Мансурова, был положен метод «наглядности обучения», а «живое слово преподавателя» признавалось наилучшим дидактическим средством» [1, с. 14]. Источники свидетельствуют, что в городских училищах практиковалось выполнение устных и письменных упражнений, осуществлялись разные виды самостоятельной работы.

¹ Положение о городских училищах. М.: Тип. класс при Набилк. учеб.-ремесл. училище, ценз. 1875. 16 с.

² Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. Т. IX (17). Гоа-Гравер. СПб.: Семеновская Типолитография (И.А. Ефрона), 1893. С. 319.

После успешного завершения обучения в городском училище перед его выпускниками открывались широкие возможности. Окончившие первые четыре класса без прохождения вступительных испытаний могли поступить в гимназию или реальное училище. В случае успешного завершения полного курса обучения и получения аттестата, выпускники училища имели право поступить на гражданскую службу, а при «производстве» в первый классный чин освобождались от установленных испытаний. Выпускники, пожелавшие стать учителями городских училищ, на некоторое время оставались в училище, углубляя полученные знания и приобретая практические навыки преподавания, а затем продолжали обучение в учительском институте¹. Значительная часть выпускников городских училищ приступала к профессиональной деятельности, поступая на частную службу в качестве писцов, приказчиков, конторщиков.

В соответствии с программой, учащиеся городских училищ изучали чтение, письмо, церковно-славянское чтение, русский язык, арифметику, геометрию, отечественную географию и историю, дополняя их сведениями из всеобщей, естественную историю и физику, пение, рисование, черчение, гимнастику, закон Божий. С разрешения Министерства народного просвещения могли преподаваться и дополнительные предметы, поэтому организация их преподавания имеет несомненный научный интерес.

Одним из дополнительных предметов в программе названы «новые языки», введение которых, по мнению К.И. Тихомирова, было вызвано желанием видеть в них нечто подобное гимназии или реальному училищу и эта идея увлекала «не одних городских обывателей, но и многих педагогов» [2, с. 16]. Возникает интерес к организации преподавания дополнительных предметов в городских училищах, расположенных в малых городах Российской империи, имеющих несомненные социокультурные особенности.

Обратимся к деятельности городских училищ функционировавших в Забайкальской области в рассматриваемый период времени. Изучение архивных документов показывает, что процесс преобразования уездных училищ в городские шел достаточно медленно. Так, Верхнеудинское уездное училище в 1896 г. было преобразовано в 3-классное городское с шестилетним курсом и расширенной программой обучения, в 1902 г. – в 4-классное городское училище с ремесленными классами, в 1914 г. – в

¹ Положение о городских училищах. М.: Тип. класс при Набилк. учеб.-ремесл. училище, ценз. 1875. 16 с.

высшее начальное училище. Нерчинское уездное училище с 1901 г. действовало городское 3-классное, с 1910 г. – 4-классное, с 1914 – высшее начальное училище¹. Как мы видим, в процессе функционирования училища неоднократно изменяли свой статус вследствие происходивших структурных преобразований, что в полной мере отражало общероссийские тенденции.

Изучение архивных документов показало, что перечень дополнительных предметов, преподаваемых в городских училищах Забайкальской области, не был одинаковым. Так, согласно отчету Дирекции народных училищ Забайкальской области на 1 января 1908 г. в регионе имелось восемь городских училищ, действовавших по положению от 31 мая 1872 г., из которых одно было 5-классным, 4-классными – пять, 3-классными – два. В документе говорится о выполнении программ в отчетном году, а также приведены данные о дополнительных предметах: в Читинском городском училище изучали гигиену, немецкий и французский языки; в Верхнеудинском – гигиену и немецкий язык; Сретенском – немецкий и английский языки; Баргузинском – немецкий язык².

Имеются подтвержденные данные о преподавании «новых языков» в городских училищах Забайкальской области. В отчете Читинского городского 5-классного училища за 1907 г. содержатся сведения о том, что во втором-пятом классах изучался немецкий язык, а в третьем-четвертом классах – французский и немецкий языки. Преподавала «новые языки» В.П. Протопопова, выпускница Харьковского института, состоявшая на службе в ведомстве Министерстве народного просвещения с 1901 г., на оплату деятельности которой городское правление выделяло 720 р. в год³.

Архивные документы Нерчинско-заводского городского 4-классного училища подтверждают выделение 140 р. учителю немецкого языка за январь и февраль 1912 г., что подтверждает преподавание данного предмета. В протоколе заседания педагогического совета от 2 сентября 1913 г. содержится информация о прекращении преподавания немецкого

¹ Энциклопедия Забайкалья: Читинская область: в 4 т. / СО РАН. Чит. ин-т природ. ресурсов и др. Т. 1; СО РАН. Ин-т природ. ресурсов, экологии и криологии и др. Т. 2–4; гл. ред. Р. Ф. Гениатулин. Новосибирск: Наука, 2000. Т. 1: Общий очерк. 2000. 301 с.

² Государственный архив Забайкальского края. Ф. 4. О. 1. Д. 119. Л. 243.

³ Государственный архив Забайкальского края. Ф. 4. О. 1. Д. 119. Л. 210 об.

языка в училище «впредь до разрешения на текущий учебный год по примеру прежних лет»¹. Педагогический совет принял решение ходатайствовать о выделении на выплату вознаграждения учителю немецкого языка 480 р.² Смета расходов на 1915 г. предусматривала 480 р. на преподавание немецкого языка, т.е. ходатайство педагогического совета не осталось без внимания со стороны властей.

Обсуждение и выводы

Во второй половине XIX – начале XX в. образовательное пространство России эволюционировало в соответствии с изменяющимися общественно-политическими и социально-экономическими условиями, пытаясь своевременно реагировать на потребности различных слоев общества.

Городские училища являлись важным звеном в повышенном начальном образовании и по сравнению с другими его типами имели несомненные преимущества, а именно: программа обучения позволяла приобретать широкий перечень знаний, навыков и умений, в том числе и профессиональных; введение в программу обучения новых языков, как необязательных предметов, позволяло обеспечить преемственность обучения, давая возможность продолжить его в гимназиях и профессиональных учебных заведениях.

Успешно решая возложенные на них задачи, городские училища являлись важным элементом социально-культурной инфраструктуры регионов. Изучение опыта преподавания в них дополнительных предметов, в частности, «новых языков» позволяет лучше понять процесс становления и развития системы образования России во второй половине XIX – начале XX в.

Список литературы

1. Мансуров П.П. Городские училища по Положению 31 мая 1872 года / сост. учитель Нолин. гор. училища П. Мансуров. Вятка: Тип. и хромолит. Маишеева, бывш. Куклина и Красовского, 1900. – 36 с.
2. Тихомиров К.И. К вопросу о городских училищах. – СПб.: Рус. школа, 1901. – 49 с.
3. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. – М.: Книгоиздательство "Полезьа" В. Антик и К°, 1912. – 224 с.

References

¹ Государственный архив Забайкальского края. Ф. 4. О. 3. Д. 8.

² Там же.

Общая педагогика
General pedagogy

1. Mansurov, P.P. (1900) Gorodskie uchilishcha po Polozheniyu 31 maya 1872 goda [Urban schools according to the Regulations of May 31, 1872] (In Russian).

2. Tihomirov, K.I. (1901) K voprosu o gorodskih uchilishchah. [On the issue of urban schools] (In Russian).

3. Chekhov, N.V. (1912) Narodnoe obrazovanie v Rossii s 60-h godov XIX veka. [Public education in Russia since the 60s of the XIX century] (In Russian).

Об авторе

Левченко Ольга Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-9946-5902, e-mail: o.levchenko@lengu.ru

About the author

Olga Yu. Levchenko, Dr. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9946-5902, e-mail: o.levchenko@lengu.ru

Поступила в редакцию: 09.04.2021

Received: 09 Apr. 2021

Принята к публикации: 29.04.2021

Accepted: 29 Apr. 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.923.5:37.011.31-051
DOI 10.35231/18186653_2021_2_315

Факторы формирования личности педагога в современной образовательной среде

С. В. Тарасов

*Комитет общего и профессионального образования Ленинградской области
Ленинградская область, Российская Федерация*

Введение. Одним из интегральных качеств личности современного педагога выступает готовность к саморазвитию в образовательной социокультурной среде. Создание подобной среды необходимо не только в системе последипломного образования учителя, но и в образовательной организации, в которой он работает.

Материалы и методы. В статье обобщены результаты экспериментальной работы исследовательской группы с использованием общеметодологических принципов анализа и синтеза. Для изучения факторов формирования личности педагога в современной образовательной среде была разработана и апробирована технология имитационно-ролевого события.

Результаты исследования связаны с определением этапов формирования образовательной социокультурной среды, её влияния на личность педагога и совокупности факторов, формирующих данную среду.

Обсуждение и выводы. Сделан вывод о том, что современная образовательная среда оказывает определяющее влияние на личность педагога, в частности, его стремление к саморазвитию. В свою очередь, он влияет на формирование образовательной среды школы, что обусловлено самой ролью педагога в образовательном процессе, которая связана не только с передачей учебного содержания, но прежде всего со способностью обеспечить личностно значимое общение для его воспитанников.

Ключевые слова: личность педагога; современная образовательная среда; рефлексия личного и профессионального опыта; профессионально-педагогическая компетентность; диагностика творческого потенциала; саморазвитие.

Для цитирования: Тарасов С.В. Личность педагога в современной образовательной среде // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 315–327. DOI 10.35231/18186653_2021_2_315

Factors of teacher personality formation in the modern educational environment

Sergei V. Tarasov

Committee for General and Professional Education of the Leningrad Region

Introduction. One of the integral qualities of the personality of a modern teacher is readiness for self-development in an educational socio-cultural environment. The creation of such an environment is necessary not only in the postgraduate education system of the teacher, but also in the educational organization in which he works.

Materials and methods. The article summarizes the results of the experimental work of the research group using the general methodological principles of analysis and synthesis; to study the factors of teacher personality formation in the modern educational environment, the technology of imitation-role event was developed and tested.

The results of the study are related to the determination of the stages of the formation of an educational socio-cultural environment, its influence on the personality of the teacher and the totality of factors that form this environment.

Discussion and conclusions. It was concluded that the modern educational environment has a decisive influence on the personality of the teacher, in particular, his desire for self-development. In turn, it affects the formation of the educational environment of the school, which is due to the very role of the teacher in the educational process, which is associated not only with the transfer of educational content, but primarily with the ability to provide personally significant communication for his pupils.

Key words: teacher; a modern educational environment; reflexion of personal and professional experience; Professional and pedagogical competence; diagnosis of creative potential; self-development.

For citation: Tarasov, S.V. (2021) Sposoby formirovaniya lichnosti pedagoga v sovremennoi obrazovatel'noi srede [Factors of teacher personality formation in the modern educational environment]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 315–327. DOI 10.35231/18186653_2021_2_315 (In Russian).

Введение

Педагог является ключевой фигурой, от которой зависит успешное формирование образовательной среды школы. Отсюда следует, что личность педагога в значительной степени является средообразующим условием развития мировосприятия школьников. Но какие качества личности и черты мировосприятия самого педагога будут способствовать успешному решению этих задач?

Многие исследователи полагают, что современный педагог – это прежде всего интересная детям и взрослым, глубокая личность с определенными жизненными планами, установками, взглядами и притязаниями. Он имеет четкую ориентацию на учительство, преподавание, взаимодействие с детьми и коллегами. Такой педагог обладает гуманистическим мировосприятием, он свободен и ответственен в пространстве культуры и межличностных отношений [1; 2]¹.

¹ Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: дис. ... д-ра пед. наук. М.: Рос. акад. образования, 1997. 583 с.

Пожалуй, одним из важнейших качеств личности современного педагога должна стать его потребность и способность к саморазвитию в образовательной социокультурной среде. Полагаем, что создание такой развивающей педагога среды необходимо не только в структурах системы последипломного образования учителя, в рамках разнообразных негосударственных и некоммерческих образовательных проектов для педагога, но и в образовательной организации, в которой он работает.

В настоящее время в науке существуют различные точки зрения на природу, пути и движущие силы развития личности. Одной из наиболее перспективных, на наш взгляд, является концепция развития личности, связанная со становлением субъективности человека (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Согласно этим представлениям, процесс субъективного развития и существования человека может быть охарактеризован следующим: способностью личности к самопознанию; к пониманию собственных задач в каждой конкретной ситуации, определением адекватной линии поведения; способностью к анализу ситуаций, постановке целей. Данные характеристики субъективности составляют содержание процесса саморазвития учителя в педагогической деятельности. В этом процессе педагог может быть охарактеризован как субъект самосознания, субъект саморегуляции, субъект общения.

Исследователи называют основные структурные компоненты процесса саморазвития педагога:

- рефлексивный компонент, который выражается в умении учителя переосмысливать отношения с педагогической действительностью, что выражается, с одной стороны, в построении новых образов себя, его различных подструктур (Я-реальное, Я-будущее, Я-идеальное и т.д.), реализующихся в виде соответствующих поступков, а с другой – в выработке более адекватных знаний о профессиональной сфере и понимании смысла связей своей личности и профессиональной деятельности;

- регулирующий компонент, который включает профессиональные знания и умения саморегуляции, способен объединить конкретные средства, преобразования педагогической ситуации и индивидуальные возможности учителя;

•компонент развивающего взаимодействия, который выражается в умении педагога в процессе взаимодействия с субъектом образовательного процесса находить возможности для собственного личностного и профессионально значимого развития [5, с. 2–5].

Есть основания полагать, что развитию именно этих компонентов должны способствовать образовательные среды, в которых протекает жизнедеятельность педагога, становление его профессионализма.

В учреждениях последипломного образования педагога (региональный уровень) создается и развивается гуманитарная образовательная среда педагога как культурно-образовательное пространство с приоритетом гуманистически-нравственных ценностей и с такими качественными характеристиками, как целостность, автономность и открытость.

Основными принципами организации гуманитарной среды образовательных организаций дополнительного профессионального образования являются: 1) междисциплинарность, обеспечивающая целостность и «полноту науки»; 2) вариативность образовательных программ и свобода выбора образовательного маршрута как результат свободы преподавания и исследования, преподавания и учения; 3) «открытость» образовательной системы как факт самореализации научно-методического потенциала.

Концепция гуманитарной образовательной среды организаций дополнительного образования педагогов региона включает ее ключевые характеристики, образующие триаду: университет – педагогика – мастерство, которая, в свою очередь, характеризует разные грани описываемого образовательного пространства. К ним относятся: поле смысла (культура – личность – профессионализм); поле содержания (гуманитарность – креативность – интеграция); поле организации (разнообразие – индивидуализация – самореализация); поле реализации (образовательная программа – педагогический мониторинг – образовательный маршрут); поле результата (универсализм – целостность – автономность). Многоплановое взаимодействие этих полей и создает целостный образ гуманитарной образовательной среды педагога в системе последипломного образования¹.

¹ Воронцова В.Г. Указ. соч.

Многие образовательные проекты негосударственных, некоммерческих организаций, реализуемые совместно с учеными и педагогической общественностью, нацелены также на создание благоприятной образовательной среды для педагога (федеральный, региональный и локальный уровень). Таким, например, является проект «Переподготовка учителей-гуманитариев», который был реализован в нескольких регионах России. Идея проекта (И.Д. Розанова) была развита и конкретизирована, в частности в реализации петербургской модели проекта (И.Ю. Алексашина и др.).

Материалы и методы

Основной целью образовательной деятельности учителей в проекте являлось освоение ими ведущих идей и методов решения проблем гуманизации современной школы на уровне их внутреннего принятия как личностных ценностей. Деятельность в проекте была построена исходя из следующих предпосылок:

- освоение ценностно-смысловых структур (отношений, установок, убеждений), т. е. все более глубокое их осмысление, внутреннее принятие и использование в качестве ориентировочной основы для организации собственной деятельности, не может быть достигнуто путем прямой передачи информации; оно может быть результатом определенной личностно ориентированной деятельности;

- такая деятельность предполагает, что взрослый человек выступает в ней как активный субъект, анализирующий проблемные ситуации, формулирующий задачи, апробирующий пути и способы их решения;

- такая деятельность выступает как деятельность групповая, где индивид становится полноправным участником совместной выработки решений, вступая в диалог с другими;

- результативность образовательной совместной деятельности педагога определяется творческой атмосферой групповой работы и общей социокультурной средой, в которую погружен учитель, осуществляющий эту деятельность;

- задачи организаторов такой деятельности заключаются в том, чтобы создать необходимые условия для совместной работы учителей, выступая в этой работе в качестве ее координаторов, консультантов и ответственных за подбор преподавателей, комплектование групп учителей и др. [1, с. 86].

Специфика проекта как нового направления последипломного образования учителя определяется не только целевыми установками и содержательной новизной, но и системой организационно-педагогических условий, взаимодействие которых обеспечивает новое качество. Сочетание этих условий позволило максимально использовать интерактивные приемы организации учебной деятельности, в том числе инновационные.

Так, членами тьюторской группы (И.Ю. Алексашина, И.А. Баева, С.В. Тарасов) разработана и апробирована технология имитационно-ролевого события, где сделана попытка соединить преимущества различных обучающих форм человеческого взаимодействия с насыщенной обратной связью (дискуссия, анализ реальных ситуаций, беседа, ролевая игра, самодиагностика и др.), а также четкой постановкой целей и их согласованностью с практическими потребностями обучающихся, высокой вовлеченностью всех участников в процесс обучения, приемами материализации социально-психологических феноменов и субъект-субъектным принципом организации педагогических отношений.

Имитационно-ролевое событие как жанр предполагает:

- распределение ролевых позиций участников;
- имитацию и моделирование различных процессов и явлений;
- рефлексию личного и профессионального опыта;
- рассмотрение реальных фактов и явлений как основы для педагогического проектирования;
- значительную протяженность во времени и логическую целостность (ход события органично включает и классические формы учебной деятельности);
- наличие конструктивного последствия.

Цель таких занятий – подготовить педагога к управлению изменениями в современной образовательной среде школы.

Задачи:

- понять и почувствовать, что такое изменения;
- уточнить, какие изменения происходят в современной российской школе;
- определить, какие изменения необходимы и как их добиваться;
- познакомиться с педагогическими приемами, которые помогут реализовывать изменения в школе;
- организовать и сплотить команды по подготовке педагогических проектов.

Опыт, полученный в ходе таких занятий, позволил педагогам в дальнейшем выступить в качестве авторов своих школьных проектов. Было организовано несколько проектных групп, одна из которых сосредоточила свои усилия на создании проектов развития школьной образовательной среды.

Результаты

Образовательная среда, нацеленная на развитие творческой инновационной деятельности педагога, создается и на уровне школы [6]. Многие определения творчества имеют общие черты и, в частности, почти все подчеркивают, что творчество характеризуется выдвижением оригинальных идей, способностью по-новому взглянуть на решение той или иной проблемы. В школе педагогу приходится ежедневно решать вопросы, требующие творческого подхода. По мнению ряда исследователей, мотивация, а не особая умственная одаренность, играет значительную роль в творческой успешности человека [4]. Поэтому среда школы должна способствовать развитию мотивации к творческой деятельности педагога. Еще одной особенностью педагогического труда в школе является то, что усилия одного учителя малоэффективны. Необходим целостный педагогический коллектив профессионалов, способных сообща решать творческие задачи. Перед администрацией любой школы, стремящейся к развитию, стоит задача создания творческого педагогического коллектива, особой творческой среды.

Назовем некоторые основные этапы такой работы:

- подбор педагогов. Это один из самых ответственных этапов, поскольку необходимо выяснить не только общую профессионально-педагогическую компетентность педагога, но и его готовность взаимодействовать с детьми и педагогами, разделять ценности, принять эстетику школы, войти, не потеряв своей индивидуальности, в среду данной школы. Разработаны подходы к диагностике творческого потенциала и квалификации школьного педагога (И.Н. Иванова, С.В. Тарасов), позволяющие создавать условия для «горизонтального» и «вертикального» продвижения педагога в образовательном учреждении;

- уяснение и согласование целей образовательного процесса и педагогической деятельности учителя в школе. Такое согласование, проводимое в режиме специально организованной групповой дискуссии, дает

всем участникам образовательного процесса (педагоги, учащиеся, родители) ясное понимание перспектив развития школьной среды. Следует также отметить необходимость согласования понятийного аппарата (основных педагогических категорий), обязанностей, выработки положений о работе различных групп учителей в русле общей концепции работы всего педагогического коллектива;

- организация объединений учителей. В соответствии с задачами, которые решает та или иная школа, возникают различные формы профессиональных объединений учителей, а также сочетания различных форм объединений. Традиционные методические объединения учителей призваны помогать учителю в организации и методическом оснащении образовательного процесса, содействовать повышению его квалификации. Методические объединения учителей школы могут быть организованы как по предметам, так и по предметным областям. Группы учителей, работающие над определенной научно-методической проблемой, призваны решать педагогические проблемы, возникающие в процессе развития школы. В работе таких групп принимают участие ученые.

Научно-методические советы, куда могут входить представители групп учителей, администрация, специалисты-ученые, нацелены на решение стратегических вопросов развития образовательного учреждения. Научно-практические объединения привлекают к работе ученых-специалистов и учителей. Одна из важнейших функций такого объединения – способствовать интенсивному росту уровня профессиональной компетентности педагога. Научно-практические объединения могут выполнять также функции экспериментальной лаборатории по апробации научно-педагогических разработок.

В некоторых школах формируются исследовательские общества старшеклассников, которые могут, помимо школьников, включать учителей, представителей вузовской науки и родителей. Учащиеся, входящие в такие сообщества, имеют возможность принимать участие в работе профессиональных объединений педагогов, выступая с сообщениями в процессе подготовки работы под руководством учителя или педагога-ученого.

Возможность выбора для педагога той или иной формы участия в жизни школы, диалогическое взаимодействие внутри объединений педагогов, а также между различными объединениями способствует развитию педагога в вариативной профессиональной среде школы.

Развитие профессиональной подготовки педагогов в образовательном учреждении. В соответствии с условиями, которые предъявляет среда той или иной школы к деятельности педагога, разрабатывается краткосрочное и долговременное планирование повышения квалификации педагога как на базе школы, так и за ее пределами. Планируется разработка и реализация педагогических проектов, выступлений на конференциях и семинарах, обобщение педагогического опыта в публикациях, посещения курсов, лекций, практикумов и др. Особое внимание придается развитию навыков диалогического (субъект-субъектного) общения. Этой проблеме могут быть посвящены деловые игры, психологические тренинги, практикумы и др.

Изучение результативности работы педагога и педагогического коллектива в целом. Результативность труда педагога неотделима от успехов учащихся, развития всей образовательной среды, поэтому итоги диагностики должны стать основой для серьезной рефлексии над тенденциями, проблемами и достижениями в развитии образовательной среды школы, ее влияния на становление мировосприятия школьников.

Кроме этого, образовательная среда учителя включает отечественную и зарубежную педагогическую литературу, отражающую теоретические представления, знания и опыт педагогической деятельности; возможности общаться на профессиональные темы с коллегами в мире посредством современных интерактивных средств связи и др. Таким образом, педагог может быть субъектом одновременно локальных, региональных и глобальных (общечеловеческих) социокультурных образовательных сред, которые образуют пространство профессионального и личностно значимого развития педагога. Это диалогическое по сути пространство включает необходимые условия не только для теоретического овладения ведущими идеями системно-целостного подхода к решению проблем развития мировосприятия школьников, гуманизации образования, но и для разработки учителем своей практико-ориентированной концепции решения этих проблем с учетом реальных условий деятельности и позиции ученика, которого он воспитывает.

Отметим, что исследования, проведенные с целью изучения представлений педагогов об особенностях мировосприятия школьников разных возрастов, показали, что педагоги в целом имеют адекватные представления о мировосприятии школьников. Наиболее значимыми факторами, влияющими на данные представления, как показали корреля-

ционный и сравнительный анализ, являются знания психологических особенностей школьников разных возрастов и опыт педагогической работы. Имеются основания полагать, что именно опыт работы в школе является ключевым в понимании индивидуальных и групповых различий мировосприятия школьников. Так, педагоги, имеющие стаж работы от 5 до 10 лет, имеют наиболее адекватные представления о возрастных особенностях мировосприятия школьников, что объясняется наличием у них современных психолого-педагогических знаний и опытом работы, достаточным для осуществления рефлексии над педагогической реальностью. Адекватность представлений начинающих педагогов ниже. Это, вероятно, связано с тем, что молодые педагоги ближе к школьникам по возрасту, они находятся еще как бы в среде школьников (особенно старшекласников), поэтому им труднее отрефлексировать особенности мировосприятия школьников. Педагоги, начинающие свою деятельность, еще не выработали навыков профессиональной наблюдательности, поскольку происходит период адаптации к их профессиональной роли, они более поглощены непосредственно учебным содержанием и методикой проведения занятий, чем проблемами внутреннего мира своих учеников. Педагоги с большим стажем работы (более двадцати лет) тоже испытывают некоторые трудности в понимании мировосприятия школьников, но по другой причине: им труднее понять школьников в силу существенных возрастных различий между ними. Их собственное мировосприятие утрачивает лабильность, усиливается влияние профессиональных стереотипов (им труднее понимать новые слова, музыку, стиль поведения и т.д.).

Обсуждение и выводы

Примечательно, что педагоги проявляют интерес к проблеме мировосприятия школьников, они заинтересованы в более глубоком познании личности современного школьника, однако им нужна помощь в изучении структур мировосприятия учеников, в применении психолого-педагогических знаний на практике. Педагоги полагают, что образовательный процесс должен строиться так, чтобы он учитывал обусловленные возрастом и социокультурными различиями особенности в мировосприятии школьников. Так, структура, содержание, психолого-педагогические методики и технологии должны корректироваться в зависимости от индивидуальных различий, потребностей тех или иных групп школьников, а также социальных, культурных, исторических и др. условий региональной среды. Педагоги называют условия, которые будут способствовать становлению

позитивного мировосприятия в образовательном процессе: благоприятный психологический микроклимат; диалогическое (субъект-субъектное) общение; широкая вариативность содержания деятельности; учет соответствующих культурных традиций; заинтересованность педагога в работе с учащимися; обеспечение положительной мотивации у школьников.

Личность педагога оказывает значительное влияние на формирование образовательной среды школы. Такое влияние обусловлено самой ролью педагога в образовательном процессе, которая связана не только с передачей учебного содержания, но прежде всего со способностью педагога обеспечить лично значимое общение для его воспитанников. С другой стороны, как и школьнику, педагогу необходима образовательная среда для собственного развития и самореализации.

Одним из важных качеств личности современного педагога становится его потребность и способность к саморазвитию, самореализации в образовательной среде. Учитель не просто самореализуется в своей деятельности, но помогает ученику реализовать его потенциал, поэтому самореализация ученика является условием самореализации педагога. Организация диалогического взаимодействия всех участников образовательного процесса способствует продвижению образовательной среды школы от моносубъектности к полисубъектности.

Основными структурными компонентами процесса саморазвития педагога могут выступать рефлексивный компонент, регулирующий компонент и компонент развивающего взаимодействия. Развитию этих компонентов способствуют различные социокультурные образовательные среды, в которые может быть включен педагог в процессе своей деятельности. На региональном уровне – это учреждения постдипломного образования педагога, на региональном и локальном уровне – разнообразные образовательные проекты для педагогов. На уровне школы также должна создаваться образовательная среда, нацеленная на развитие творческой деятельности педагога. Задачи, которые решает педагог, включаясь в ту или иную образовательную среду, отчасти совпадают, но могут быть и отличны. Вместе с тем образовательные среды, в которых происходит поддержка и развитие педагога, имеют некоторые общие основные черты: освоение ценностно-смысловых структур (отношений, установок, убеждений), педагог выступает в качестве активного субъекта; содержание деятельности является, как правило, междисциплинарным и вариативным.

Список литературы

1. Алексашина И.Ю. Педагогическая идея: зарождение, осмысление, воплощение: Практическая методология решения педагогических задач. – СПб.: СпецЛит, 2000. – 223 с.
2. Лабунская Н.А. Эффективный учитель // Школа в начале третьего тысячелетия / науч. ред. С.В. Тарасов. – СПб.: ЛОИРО, 2000.
3. Нефёдова Е.В. Педагогические условия формирования мировосприятия младшего школьника в образовательном процессе // Вестник Самарского государственного университета. – 2006. – № 5–2. – С. 83–90.
4. Проблемы научного творчества: сборник аналитических обзоров. – Вып. 2. – М., 1982.
5. Слостенин В.А., Ануфриева Д.Ю. Саморазвитие личности учителя: [По материалам обследования студентов математического факультета Новосибирского государственного педагогического университета] // Magister. – 1997. – № 6. – С. 1–12.
6. Тарасов С.В. Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2014. – Т. 3. – № 1. – С. 5–15.
7. Шнейдер Л.Б. Мировосприятие и гражданское позиционирование как психолого-педагогическая проблема воспитания // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2017. – № 46. – С. 103–107.

References

1. Aleksashina, I. Yu. (2000) Pedagogicheskaya ideya: zarozhdenie, osmyslenie, voploshchenie: Prakticheskaya metodologiya resheniya pedagogicheskikh zadach [Pedagogical idea: birth, comprehension, incarnation: Practical methodology for solving pedagogical problems]. Saint Petersburg: SpetsLit. 223 p. (In Russian).
2. Labunskaya, N.A. (2000) Ehffektivnyi uchitel' [Effective teacher]. In: Shkola v nachale tret'ego tysyacheletiya [School at the beginning of the third millennium]. Sci. ed. Tarasov S.V. Saint Petersburg: LOIRO. (In Russian).
3. Nefedova, E.V. (2006) Pedagogicheskie usloviya formirovaniya mirovospriyatiya mladshogo shkol'nika v obrazovatel'nom protsesse [Pedagogical conditions for the formation of the world perception of a junior student in the educational process]. Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Samara State University. No 5-2. P. 83–90. (In Russian).
4. Problemy nauchnogo tvorchestva: sbornik analiticheskikh obzorov [Problems of scientific creativity: a collection of analytical reviews] (1982). Vol. 2. Moscow. (In Russian).
5. Slastenin, V. A., Anufirjeva, D. Yu. (1997) Samorazvitie lichnosti uchitelya: [Po materialam obsledovaniya studentov matematicheskogo fakul'teta Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta] [Self-development of the teacher's personality: [Based on a survey of students of the Faculty of Mathematics of Novosibirsk State Pedagogical University]]. Magister – Magister. No 6. P. 1–12. (In Russian)

6. Tarasov, S.V. (2014) Obrazovatel'naya sreda kak sotsiokul'turnaya i pedagogicheskaya kategoriya [Educational environment as a socio-cultural and pedagogical category]. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal. Vol. 3. No 1. P. 5–15. (In Russian)

7. Shneider, L.B. (2017) Mirovospriyatie i grazhdanskoe pozitsionirovanie kak psikhologo-pedagogicheskaya problema vospitaniya [Worldview and civic positioning as a psychological and pedagogical problem of education]. Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya. – Bulletin of the Orthodox St. Tikhon Humanities University. Series 4: Pedagogy. Psychology. No 46. P. 103–107. (In Russian)

Об авторе

Тарасов Сергей Валентинович, доктор педагогических наук, профессор, председатель Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: office_edu@lenreg.ru

About the author

Sergei V. Tarasov, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Committee for General and Professional Education of the Leningrad Region, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: office_edu@lenreg.ru

Поступила в редакцию: 11.04.2021

Received: 11 Apr. 2021

Принята к публикации: 11.05.2021

Accepted: 11 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

Условия достижения и показатели целостности образовательного процесса

С. А. Ускова

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье решается проблема структурного анализа условий достижения и показателей целостности образовательного процесса в современной меняющейся педагогической реальности под влиянием вызовов современности в логике *системно-деятельностного подхода* (определяющего основные функции образовательного процесса, последовательность реализации которых обеспечивает достижение образовательных результатов), *системно-структурного подхода* (определяющего основные компоненты образовательного процесса, наличие и взаимосвязь которых обеспечивает достижение образовательных результатов), *системно-целостного подхода* (определяющего основные характеристики (признаки целостности) образовательного процесса, которые являются показателями его результативности), *синергетического подхода* (определяющего точки бифуркации, порождающие противоречия, разрушающие его целостность).

Материалы и методы. На основе теоретического анализа психолого-педагогических исследований определены и обоснованы методы становления целостности образовательного процесса: метод системно-деятельностного анализа, направленный на выявление совокупности функций, реализуемых в процессе взаимодействия его участников, метод системно-структурного анализа, направленный на выявление совокупности взаимосвязанных компонентов (подсистем), метод системно-целостного анализа, направленный на выявление совокупности признаков целостности образовательного процесса, метод синергетического анализа, направленный на выявление точек бифуркации, порождающих противоречия в ходе образовательного процесса.

Результаты исследования и выводы. В ходе обобщения результатов исследования определены условия, обеспечивающие достижение основных показателей целостности образовательного процесса:

– концептуальность образовательного процесса обеспечивается посредством построения смыслообразующего компонента, функция которого решение проблемы определения базовых смыслов и принципов;

– адаптивность образовательного процесса, обеспечивается посредством построения средово-аналитического компонента, функция которого решение проблемы изучения и учета реалий (условий) осуществления образовательного процесса);

– целенаправленность образовательного процесса обеспечивается посредством построения целепроектировочного компонента, функция которого решение проблемы определения цели и способов ее достижения);

–упорядоченность образовательного процесса обеспечивается посредством построения организационно-управленческого компонента, функция которого решение проблемы определения организационной формы и нормативных требований к действиям участников образовательного процесса;

–содержательность образовательного процесса обеспечивается посредством построения информационно-содержательного компонента, функция которого решение проблемы отбора содержания образовательного процесса;

– технологичность образовательного процесса обеспечивается посредством построения технологического компонента, функция которого решение проблемы систематизации средств реализации образовательного процесса;

–диалогичность (межсубъектность) образовательного процесса обеспечивается посредством построения коммуникативного компонента, функция которого решение проблемы межсубъектного взаимодействия (коммуникации, механизма обратной связи) участников образовательного процесса;

–открытость (незавершенность) образовательного процесса обеспечивается посредством построения системоразвивающего компонента, функция которого решение проблемы повышения качества образовательного процесса.

Ключевые слова: образовательный процесс; системно-деятельностный, системно-структурный, системно-целостный, синергетический подходы; целостность; противоречия; компоненты.

Для цитирования: Ускова С.А. Условия достижения и показатели целостности образовательного процесса // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 328–348. DOI 10.35231/18186653_2021_2_328

Conditions for achievement and indicators of the integrity of the educational process

Svetlana A. Uskova

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

The article solves the problem of structural analysis of the conditions for achievement and indicators of the integrity of the educational process in the modern changing pedagogical reality under the influence of the challenges of our time in the logic of the system-activity approach (determining the main functions of the educational process, the sequence of implementation of which ensures the achievement of educational results), the system-structural approach (determining the main components of the educational process, the presence and interconnection of which ensures the achievement of educational results), a system-holistic approach (determining the main characteristics (signs of integrity) of the educational process, which are indicators of its effectiveness), synergetic approach (defining bifurcation

points, generating contradictions, destroying its integrity); on the basis of a theoretical analysis of psychological and pedagogical research, methods of establishing the integrity of the educational process are identified and substantiated: the method of system-activity analysis, aimed at identifying the set of functions implemented in the process of interaction of its participants, the method of system-structural analysis, aimed at identifying the set of interrelated components (subsystems), the method of system-integral analysis, aimed at identifying a set of signs of the integrity of the educational process, a method of synergetic analysis aimed at identifying bifurcation points that generate contradictions in the course of the educational process. In the course of generalizing the research results, the conditions were determined that ensure the achievement of the main indicators of the integrity of the educational process:

- the conceptuality of the educational process is ensured through the construction of a sense-forming component, the function of which is to solve the problem of defining basic meanings and principles;
- the adaptability of the educational process is ensured through the construction of an environmental-analytical component, the function of which is to solve the problem of studying and taking into account the realities (conditions) of the educational process);
- the purposefulness of the educational process is ensured by building a goal-design component, the function of which is to solve the problem of defining a goal and ways to achieve it);
- the orderliness of the educational process is ensured by building an organizational and managerial component, the function of which is to solve the problem of determining the organizational form and regulatory requirements for the actions of participants in the educational process;
- the content of the educational process is ensured by building an information and content component, the function of which is to solve the problem of selecting the content of the educational process;
- manufacturability of the educational process is ensured by building a technological component, the function of which is to solve the problem of systematizing the means of implementing the educational process;
- dialogical (intersubjective) educational process is ensured by building a communicative component, the function of which is to solve the problem of intersubjective interaction (communication, feedback mechanism) of participants in the educational process;
- openness (incompleteness) of the educational process is ensured through the construction of a system development component, the function of which is to solve the problem of improving the quality of the educational process.

Key words: educational process; system-activity, system-structural, system-holistic, synergetic approaches; integrity; contradictions; components.

For citation: Uskova, S.A. (2021) Conditions for achievement and indicators of the integrity of the educational process [Usloviya dostizheniya i pokazateli tselostnosti obrazovatel'nogo protsesssa]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 328–348. DOI 10.35231/18186653_2021_2_328 (In Russian).

Введение

Основным условием результативности образовательного процесса является обеспечение его целостности. В педагогической науке существует ряд теоретических подходов к изучению целостности как интегративного свойства образовательного процесса и отдельных ее признаков [9; 11]. Анализ педагогических исследований, посвящённых изучению целостности образовательного процесса, показал противоречивость существующих теоретических подходов и отсутствие единого общепринятого научного представления о целостности образовательного процесса. Это свидетельствует о существовании научной проблемы, заключающейся в отсутствии единого теоретического представления о становлении целостности современного образовательного процесса с учетом основных современных научных подходов к его пониманию, вызовов современности, международных тенденций в сфере образования [18; 19; 23].

Актуальность решения данной научной проблемы обусловлена потребностью в создании научно обоснованного представления о становлении целостного образовательного процесса, с целью повышения его эффективности, качества, внедрения в российскую систему образования совокупности международных подходов (стандартизация образования и профессиональной деятельности педагога, компетентностный базис образования, международные сопоставительные исследования систем образования) [12–14; 20–22].

Новизна данного научного исследования определяется обобщением педагогических знаний о сущности и структуре образовательного процесса, выявленных в последние два десятилетия в ходе научных исследований в рамках системно-деятельностного, системно-структурного, системно-целостного и синергетического подходов.

Цель исследования: методологический анализ и выявление условий становления целостности образовательного процесса на основе интеграции системно-деятельностного, системно-структурного, системно-целостного и синергетического подходов.

Задачи исследования:

- теоретический анализ основных современных подходов к определению сущности и структуры целостного образовательного процесса;
- выявление основных показателей целостности образовательного процесса и их соотнесение с соответствующими компонентами;

- уточнение условий становления целостности образовательного процесса.

В ходе исследования была выдвинута и проверялась следующая гипотеза: становление целостности образовательного процесса обеспечивается созданием следующих педагогических условий:

- выявление противоречий образовательного процесса, возникающих на основе актуальных вызовов современности;

- определение и реализация функций образовательного процесса, способствующих решению выявленных противоречий;

- построение компонентов образовательного процесса, обеспечивающих достижение соответствующего показателя целостности образовательного процесса.

Обзор литературы

В педагогической литературе существует широкий спектр источников посвященных проблеме анализа образовательного процесса. В классической педагогике получил широкое распространение ряд определений понятия «образовательный процесс». Ю.К. Бабанский определяет педагогический процесс как «развивающееся взаимодействие субъектов и объектов воспитания, направленное на решение задач образования, коммунистического воспитания и общего развития воспитуемых» [2]. В.А. Сластенин уточняет и детализирует образовательный процесс как «специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии» [10]. Т.И. Шамова рассматривает образовательный процесс как «специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, учащих между собой, направленное на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач» [16, с. 36].

Анализ педагогических исследований позволил выявить ряд принципиально различных теоретических подходов к определению сущности образовательного процесса.

В логике *системно-деятельностного подхода* (А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунский, М.В. Кларин, А.П. Ко-

валев, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова. В.А. Якунин) образовательный процесс рассматривается как целенаправленное педагогически-организованное взаимодействие педагога и учащихся, направленное на реализацию функций, обеспечивающих достижение запланированного образовательного результата в ходе выявления и решения возникающих проблем (противоречий). А.Г. Асмолов отмечает, что системно-деятельностный подход позволяет проанализировать и структурировать основные функции образовательного процесса, обеспечивающие его результативность [1].

В логике *системно-структурного подхода* (П.К. Анохин, Н.М. Борытко, М.А. Данилов, Н.В. Кузьмина, Ю.П. Сокольников, Л.И. Новикова, Г.П. Щедровицкий) образовательный процесс рассматривается как целенаправленная система взаимодействий педагога и учащихся, включающая в себя совокупность компонентов, обеспечивающих достижение образовательного результата. Под компонентом образовательного процесса понимается систематизированная совокупность взаимодействий учителя и обучающихся, направленная на выполнение функции, обеспечивающей достижение образовательных результатов и разрешение определенного класса противоречий, разрушающих целостность образовательного процесса.

Ю.К. Бабанский выделяет «целевой, содержательный, организационно-деятельностный и аналитико-результативный компоненты образовательного процесса» [2, с. 183]. Целевой компонент предполагает определение педагогами и учащимися целей взаимодействия; содержательный – определение содержания образовательного процесса на основе поставленных целей; операционно-деятельностный – организацию совместной деятельности педагогов и учащихся; аналитико-результативный компонент включает в себя анализ результатов и коррекцию педагогических задач.

Т.И. Шамова к компонентам образовательного процесса относит: целевой – осознание педагогом и принятие учеником цели и задач учебно-познавательной деятельности; стимулирующе-мотивационный – педагог стимулирует познавательный интерес учащихся, что вызывает у них потребности и мотивы к учебно-познавательной деятельности; содержательный – содержание чаще всего предъявляет и регулирует учитель с учетом целей обучения, интересов и склонностей учащихся; операционно-деятельностный – наиболее полно отражает процессуальную сторону образовательного процесса (методы, приемы, средства);

контрольно-регулирующий – включает в себя сочетание самоконтроля и контроля учителя; рефлексивный – самоанализ, самооценка с учетом оценки других и определение дальнейшего уровня своей учебной деятельности учеником и педагогической деятельности учителем [16].

По Н.В. Кузьминой, педагогический процесс можно изобразить как систему из пяти частей: цель обучения (для чего учить?); содержание учебной информации (чему учить?); методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации (как учить?); преподаватель; учащийся [7].

Исследователи отмечают, что базовые компоненты обеспечивают наличие соответствующих характеристик образовательного процесса. Это позволяет рассматривать сущностные характеристики образовательного процесса как показатели сформированности соответствующих компонентов как результата решения задач профессионально-педагогической деятельности учителя.

В логике *системно-целостного подхода* (В.С. Ильин, А.М. Саранов, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, Л.В. Чупрова) целостность рассматривается как основной показатель качества функционирования образовательного процесса. Целостность педагогического процесса определяет внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоническое взаимодействие при относительной автономности. Л. В. Чупрова рассматривает целостность как «синтетическое качество педагогического процесса, характеризующее высший уровень его развития, результат стимулирующих сознательных действий и деятельности субъектов, функционирующих в нём» [15, с. 168]. И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин отмечают наличие у целостного процесса «таких свойств и качеств, которые никак не могут быть присущи его составным частям в отдельности, зависимость всех элементов, процессов и отношений внутри системы от структурного принципа организации» [3, с. 6].

В логике *синергетического подхода* (Т.Ф. Борисова, Н.М. Борытко, С.В. Кульневич, Ю.С. Мануйлов, Н.М. Таланчук) образовательный процесс рассматривается как сложная самоорганизующаяся система, разрушение целостности которой начинает происходить при появлении неустойчивости и точек бифуркации (точка бифуркации – смена установившегося режима работы системы). Точки бифуркации определяются исследователями (В.А. Аршинов, В.Г. Буданов, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов) как особые моменты в развитии живых и неживых систем, когда устойчивое развитие, способность гасить случайные отклонения от ос-

нового направления сменяются неустойчивостью. Устойчивыми становятся два или несколько (вместо одного) новых состояний. Выбор между ними определяется случаем, в явлениях общественной жизни – волевым решением. После осуществления выбора механизмы саморегулирования поддерживают систему в одном состоянии (на одной траектории), переход на другую траекторию становится затруднительным. Обретение устойчивости в точке бифуркации является показателем целостности процесса. Выявление всех возможных точек бифуркации в образовательном процессе позволяет определить и рассмотреть весь спектр показателей целостности образовательного процесса. Достижение устойчивости в конкретной точке бифуркации обеспечивается наличием соответствующего компонента образовательного процесса.

Материалы и методы

В качестве основного метода исследования выбран теоретический анализ, направленный на разделение исследуемого объекта (образовательного процесса) на составные компоненты с целью выявления его структуры и особенностей отдельных частей, составляющих целостную систему. С учетом выявленных в педагогических исследованиях трех подходов к системному анализу образовательного процесса определен ряд методов:

– *метод системно-деятельностного анализа*, направленный на рассмотрение образовательного процесса как взаимодействия (совместной деятельности) педагога и учащихся), цель которого – обеспечение целостности образовательного процесса и достижение обучающимися образовательных результатов посредством реализации *функций* по выявлению и разрешению проблем и противоречий;

– *метод системно-структурного анализа*, направленный на рассмотрение образовательного процесса как совокупности *компонентов* (подсистем) обеспечивающих достижение обучающимися образовательных результатов;

– *метод системно-целостного анализа*, направленный на рассмотрение целостности образовательного процесса как его интегративной характеристики на отдельные составляющие (*признаки целостности*).

– *метод синергетического анализа* направленный на выявление *точек бифуркации*, порождающих противоречия в ходе образовательного процесса.

Спецификой исследования является выявление основных педагогических условий становления целостности образовательного процесса и соотнесение их с ранее выявленными показателями целостности и компонентами образовательного процесса на основе актуальных вызовов современности, представленных в ранее опубликованных работах автора [9; 11–14; 19; 23].

На основе полученных в процессе системного анализа результатов с помощью метода педагогического проектирования в ходе исследования была осуществлена разработка задач профессионально-педагогической деятельности учителя. Апробация результатов исследования осуществлялась на курсах повышения квалификации, лекционных и практических занятиях при обсуждении современного образовательного процесса, его сущностных характеристик [9; 14; 19].

Результаты исследования

В ходе проведения исследования были определены условия становления целостности образовательного процесса, на основе анализа ранее выявленных показателей целостности [9].

Первым показателем целостности образовательного процесса является концептуальное единство, определяющее отсутствие противоречий между концептуальными основаниями (принципами) образовательного процесса и другими его составляющими. Условиями, обеспечивающими концептуальное единство образовательного процесса являются:

- анализ концептуальных противоречий, возникающих на основе полипарадигмальности и поликультурности как особого вызова современности;
- реализация функции определения концептуальных основ и базовых принципов образовательного процесса;
- построение смыслообразующего компонента образовательного процесса, определяющего его теоретические основы (системную модель, базовые понятия и принципы);

Смыслообразующий компонент обоснован и рассмотрен в работах Г.Б. Корнетова, И.А. Колесниковой, В.А. Слостенина, Е.А. Ямбурга. Цель данного компонента заключается в определении смысловой основы взаимодействия учителя и учащихся, в обеспечении их включенности в процесс взаимодействия. Данный компонент позволяет охарактеризовать

образовательный процесс как теоретически обоснованный, осуществляемый на основе определенных закономерностей (принципов). Принципы педагогического процесса – это основные положения, нормативные требования, руководящие идеи, определяющие особенности проектирования и реализации педагогического процесса (процесса обучения). Также под *педагогическими принципами* понимается инструментальное, данное в категориях деятельности, выражение педагогической концепции (В.И. Загвязинский). В.И. Загвязинский утверждает, что *суть принципа* в том, что это рекомендация о способах регулирования отношений противоположных сторон, тенденций учебно-воспитательного процесса, о способах разрешения противоречий, о достижении меры и гармонии, позволяющих успешно решать учебно-воспитательные задачи.

Вторым показателем целостности образовательного процесса является адаптивность, свидетельствующая о наличии цели и методов ее достижения нормативных требований к поведению его участников. Условиями, обеспечивающими адаптивность образовательного процесса являются:

- анализ организационных противоречий образовательного процесса, возникающих на основе неоднородности и многообразия современного мира как особого вызова современности;
- реализация функции изучения и учета условий реализации образовательного процесса;
- построение средово-аналитического компонента образовательного процесса.

Средово-аналитический компонент обоснован и рассмотрен в ряде работ (В.М. Авдеев, Н.А. Алябьев, Ю.В. Артюхович, А.А. Вербицкий, Л.В. Волкова, В.А. Гуружапов, Е.М. Ефимова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.И. Попов, О.Б. Третьяков, М.Н. Филатова, К.О. Чепеленко). Цель данного компонента заключается в организации образовательного процесса с учетом реальных условий и обстоятельств. Основное содержание компонента заключается в изучении условий осуществления образовательного процесса. Эффективное управление образовательным процессом требует надежной оперативной диагностической системы, отображающей состояние процесса и возможные отклонения от оптимального его развития.

Третьим показателем целостности образовательного процесса является целенаправленность, свидетельствующая о наличии цели и методах ее достижения нормативных требований к поведению его участников. Условиями, обеспечивающими организованность (упорядоченность) образовательного процесса являются:

- анализ организационных противоречий образовательного процесса, возникающих на основе быстрого роста объема информации как особого вызова современности;
- реализация функции отбора и изложения содержания образовательного процесса;
- построение целепроектировочного компонента образовательного процесса.

Целе-проектировочный компонент обоснован и рассмотрен в ряде работ (Н.А. Алексеев, Л.В. Байбородова, С.М. Баташова, О.Г. Важнова, Н.Н. Гордеева, Р.Г. Каменский, В.И. Кривоспицкая, Е.А. Крюкова, З.Ф. Мазур, М.Г. Мерзлякова, А.М. Моисеев, С.Л. Паладьев, О.Г. Прикот, В.Е. Радионов, В.З. Юсупов). Цель данного компонента заключается в определении цели и проектировании пути ее достижения. Основное содержание компонента заключается в осуществлении процессов целеполагания и проектирования. Педагогическое проектирование является одним из методологических подходов современного образования и основано на осмыслении ценностей педагогических процессов и явлений, на ценностном согласовании педагогической теории с собственными мировоззренческими взглядами; на гармонизации социальных и личностных значений образования. Педагогическое проектирование позволяет философски осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт, так и создать совершенно новый, нетрадиционный педагогический продукт.

Четвертым показателем целостности образовательного процесса является организованность (упорядоченность), свидетельствующая о наличии нормативных требований к поведению его участников. Условиями, обеспечивающими организованность (упорядоченность) образовательного процесса, являются:

- анализ организационных противоречий образовательного процесса, возникающих на основе быстрого роста объема информации как особого вызова современности;

- реализация функции отбора и изложения содержания образовательного процесса;
- построение организационно-управленческого компонента образовательного процесса.

Организационно-управленческий компонент обоснован и рассмотрен в ряде работ (В.И. Зверева, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова). Цель данного компонента заключается в разработке правил и форм взаимодействия учителя и учащихся. Основное содержание компонента заключается в осуществлении совместной деятельности участников образовательного процесса, направленной на достижение образовательных результатов. Данный компонент позволяет охарактеризовать образовательный процесс как педагогически организованный и осуществляемый в определенной оптимальной форме по особым нормам и правилам.

Пятым показателем целостности образовательного процесса является содержательная полнота, свидетельствующая об оптимальности выбранного содержания образовательного процесса, доступности его изложения и соответствии заявленной цели. Условиями, обеспечивающими содержательную полноту образовательного процесса, являются:

- анализ содержательных противоречий образовательного процесса, возникающих на основе быстрого роста объема информации как особого вызова современности;
- реализация функции отбора и изложения содержания образовательного процесса;
- построение информационно-содержательного компонента образовательного процесса (отбор и методы изложения и освоения содержания).

Информационно-содержательный компонент образовательного процесса обоснован и рассмотрен в ряде работ (А.А. Андреев, Я.А. Ваграменко, Л.Х. Занутдинова, Б.И. Канаев, К.К. Колин, А.Ю. Кравцова, А.А. Кузнецова, М.П. Лапчик, В.В. Лукин, В.Р. Майер, И.В. Румянцев, И.В. Соколова, Н.В. Софронова, Н.М. Стадник, В.Г. Сыромятников, М.А. Щербаков). Цель данного компонента заключается в поиске и отборе содержания. Основное содержание компонента заключается в осуществлении ценностно-смыслового согласования позиций участников образовательного процесса. Необходимость данного компонента определяется такими проблемами бытия человека, как большой объем противоречивой

информации. Данный компонент можно рассматривать как ответ на такой вызов современности: информационный бум. Тенденции мирового развития показали, что в наступившем столетии преобладает информационная доминанта развития общества и производства. Это привело к необходимости совершенствования содержательного компонента образовательного процесса.

Шестым показателем целостности образовательного процесса является технологичность, свидетельствующая о логичности и системности последовательности средств реализации образовательного процесса. Условиями, обеспечивающими технологичность образовательного процесса, являются:

- анализ технологических противоречий образовательного процесса, возникающих на основе быстрого роста объема информации как особого вызова современности;
- реализация функции систематизации методов и средств осуществления образовательного процесса;
- построение технологического компонента образовательного процесса (отбор и методы изложения и освоения содержания).

Технологический компонент обоснован и рассмотрен в ряде работ (В.П. Беспалько, В.С. Безрукова, С.В. Васекин, Д.А. Власов, А.Г. Еленкин, В.М. Монахов, Е.В. Никулина, А.И. Нижников, и др.). Качественные изменения, происходящие в мире, свидетельствуют о технологизации всех процессов, включая и духовные. Процесс «технологизации» образовательного процесса разработан в трудах В.П. Беспалько, В.В. Гузеева, Б.Т. Лихачева, М.В. Кларина, П.Ф. Кубрушко, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, Н.Е. Щурковой, С.А. Усковой. В.В. Юдин выделил особенности вариативно-технологического подхода к проектированию педагогического процесса: понимание под результатом проектирования набора уточнённых под конкретные условия общепедагогических технологий; предоставление возможности согласованной постановки педагогом и учеником образовательных целей разного уровня в зависимости от образовательных потребностей и готовности учеников; возможность одновременной реализации различных общепедагогических технологий в образовательных траекториях отдельных обучающихся; широкая вариация используемых методов и приёмов обучения, средств представления содержания, форм контроля

результатов с учётом индивидуальных предпочтений учащихся [17]. Данный компонент позволяет охарактеризовать образовательный процесс как технологический, требующий структурирования комплекса педагогических средств.

Седьмым показателем целостности образовательного процесса является коммуникативность (диалогичность) образовательного процесса, свидетельствующая о межсубъектном характере взаимодействия участников образовательного процесса. Условиями, обеспечивающими коммуникативность (диалогичность) образовательного процесса, являются:

- анализ технологических противоречий образовательного процесса, возникающих на основе диалогичности современного пространства бытия человека как особого вызова современности;
- реализация функции обеспечения межсубъектного взаимодействия систематизации методов и средств осуществления образовательного процесса;
- построение коммуникативного компонента образовательного процесса.

Коммуникативный компонент образовательного процесса обоснован и рассмотрен в ряде работ (В.Т. Асеев, А.А. Вербицкий, Б.З. Вульф, П.Я. Гальперин, Д.М. Гришин). Он обеспечивает обратную связь и диалог в отношениях учителя и учащихся. Мир формируется и узнается лишь в ходе диалога, коммуникативного, доброжелательного взаимодействия субъектов и установления гармонии в результате диалога. Ценностно-смысловое самоопределение человека возможно лишь в диалоге. Формирование ценностных ориентаций человека, приобщает его к миру, но не способствует становлению его целостности как автономной самоорганизующейся системы. Диалог же позволяет обеспечить взаиморазвитие человека и мира. Особенности педагогического диалога подробно описаны в работах В.В. Горшковой и И.А. Колесниковой. В.В. Горшкова рассматривает диалог как «межсубъектный процесс, в котором происходит взаимодействие качественно различных интеллектуально-ценностных позиций, предполагающих две «логики, ориентированных на одну предметность» [4].

Восьмым показателем целостности образовательного процесса является незавершенность (открытость) образовательного процесса, свидетельствующая о межсубъектном характере взаимодействия участников образовательного процесса. Условиями, обеспечивающими коммуникативность (диалогичность) образовательного процесса, являются:

- анализ технологических противоречий образовательного процесса, возникающих на основе диалогичности современного пространства бытия человека как особого вызова современности;

- реализация функции обеспечения межсубъектного взаимодействия систематизации методов и средств осуществления образовательного процесса;

- построение системоразвивающего компонента образовательного процесса.

Системо-развивающий компонент образовательного процесса определяет незавершенность как особое свойство образовательного процесса, отражающее его способность максимально полно воспринимать и учитывать актуальные изменения индивида и окружающей его действительности с целью дальнейшего саморазвития. Это определяет постоянную незавершенность образовательного процесса, невозможность его жесткого планирования и необходимость перманентного соотнесения характера его протекания с изменениями среды. Открытость обуславливает наличие в образовательном процессе альтернативных вариантов дальнейшего развития, а также внимание к новым идеям, факторам, обеспечивающим органичность, А.К. Вагнер рассматривает открытость образовательного процесса как включение в образовательный процесс окружающей действительности, учет социальных условий, вовлечение родителей, экспертов, что обеспечивает его незавершенность и совершенствование. А. А. Рахкошкин обосновывает открытость (незавершенность) как свойство современного целостного образовательного процесса, которое проявляется как постоянное взаимодействие со средой, с другими системами, появление новых элементов, новых факторов, способствующих его совершенствованию и саморазвитию [8] Основные результаты исследования представлены в таблице.

Таблица

Условия достижения и показатели целостности образовательного процесса (ОП)

<i>Вызовы современности</i>	<i>Условия достижения целостности образовательного процесса</i>			<i>Показатели целостности ОП</i>
	<i>Выявление проблем ОП</i>	<i>Реализация функций ОП</i>	<i>Системное моделирование ОП</i>	
Полипарадигмальность и поликультурность современного мира	Многообразие теоретических моделей образования	определение теоретических основ (концепции, понятий и принципов)	Смыслообразующий компонент	<i>Концептуальность</i> : ОП реализуется на единой концептуальной основе
Неоднородность и многообразие современного мира	Уникальность условий осуществления ОП	Изучение и учет условий реализации ОП	Средово-аналитический компонент	<i>Адаптивность</i> : ОП адаптирован к конкретным условиям
Динамичность развития современного мира	Многообразие целей ОП и способов их достижения	Целеполагание и проектирование способов достижения цели	Целепроектировочный компонент	<i>Целенаправленность</i> : наличие целей реализации ОП
Рост степени свободы человека	Проблемы организации ОП	Управление и организация ОП	Организационно-управленческий компонент	<i>Организованность</i> : наличие формы и порядка реализации ОП
Быстрый рост объема информации	Базовое содержание	Отбор и изложение содержания ОП	Содержательный компонент	<i>Содержательность</i> : непротиворечивость и полнота содержания ОП
Технологизация жизнедеятельности	Методический базис: технологии, методы, приемы, средства	Систематизация методов и средств ОП	Технологический компонент	<i>Технологичность</i> : оптимальность, логичность реализации ОП
Диалогическая основа бытия	Взаимодействие участников ОП	Обеспечение межсубъектного взаимодействия участников	Информационно-коммуникативный компонент	<i>Диалогичность</i> : межсубъектное взаимодействия участников ОП
Незавершенность развития современного мира	Результаты ОП и их коррекция	Анализ и коррекция результатов ОП	Системо-развивающий компонент	<i>Открытость</i> (незавершенность): меняющиеся требования к результатам и качеству ОП

Обсуждение и выводы

В ходе исследования была доказана гипотеза исследования, что позволило на основе анализа основных подходов к сущности и структуре образовательного процесса: проблемно-деятельностного (определяющего основные противоречия образовательного процесса, требующие реше-

ния в профессионально-педагогической деятельности), системно-структурного (определяющего основные компоненты образовательного процесса, требующие проектирования и реализации в профессионально-педагогической деятельности), системно-целостного (определяющего основные характеристики (признаки) целостного образовательного процесса, требующие своего формирования и развития в профессионально-педагогической деятельности); определить восемь структурных составляющих (противоречий, компонентов, признаков целостности) целостного образовательного процесса.

В результате проведенного исследования определены условия, обеспечивающие достижение основных показателей целостности образовательного процесса:

– *концептуальность* образовательного процесса обеспечивается посредством построения смыслообразующего компонента, функция которого – решение проблемы определения базовых смыслов и принципов;

– *адаптивность* образовательного процесса обеспечивается посредством построения средово-аналитического компонента, функция которого – решение проблемы изучения и учета реалий (условий) осуществления образовательного процесса);

– *целенаправленность* образовательного процесса обеспечивается посредством построения целепроектировочного компонента, функция которого – решение проблемы определения цели и способов ее достижения);

– *упорядоченность* образовательного процесса обеспечивается посредством построения организационно-управленческого компонента, функция которого – решение проблемы определения организационной формы и нормативных требований к действиям участников образовательного процесса;

– *содержательность* образовательного процесса обеспечивается посредством построения информационно-содержательного компонента, функция которого – решение проблемы отбора содержания образовательного процесса;

– *технологичность* образовательного процесса обеспечивается посредством построения технологического компонента, функция которого – решение проблемы систематизации средств реализации образовательного процесса;

– *диалоговость* (межсубъектность) образовательного процесса обеспечивается посредством построения коммуникативного компонента,

функция которого – решение проблемы межсубъектного взаимодействия (коммуникации, механизма обратной связи) участников образовательного процесса;

– *открытость* (незавершенность) образовательного процесса обеспечивается посредством построения системоразвивающего компонента, функция которого – решение проблемы повышения качества образовательного процесса).

Практическая апробация результатов исследования показала эффективность использования обоснованной структуры исследования при подготовке студентов-будущих педагогов и повышении квалификации работающих учителей.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод. основы). – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований. – М.: Мысль, 1970. – С. 7–48.
4. Горшкова В. В. Диалог в деятельности современного учителя // Педагогика. – № 2. Февраль 2011. – С. 68–76.
5. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
6. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики: Синергетическое мировидение. – М.: URSS, 2014. – 254 с.
7. Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях // Методология педагогических исследований / ред. А.И. Пискунов, Г.В. Воробьев. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С. 82–117.
8. Рахкошкин А. А. Открытость образовательного процесса (на примере западноевропейской педагогики). Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2005. – 140 с.
9. Рыжова Н.И., Ускова С.А., Залялютдинова З.А. Характеристика показателей целостности образовательного процесса, обеспечивающих его результативность в условиях вызовов современности // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50). – С. 115–119.
10. Слостенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности. – Барнаул, 1996.
11. Ускова С.А. Повышение качества профессионально-педагогической деятельности учителя в решении ситуаций неопределенности: дефициты, конфликты, кризисы // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 3. – С. 224–241.

12. Ускова С.А. Подходы к реализации профессионального стандарта педагога: трудовые действия и системные смыслы [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12. – № 1. – С. 3–15. doi:10.17759/psyedu.2020120101

13. Ускова С.А. Профессионально-педагогическая компетентность учителя как показатель готовности к проектированию и реализации современного образовательного процесса // Человек и образование. – 2019. – № 2. – С. 69–75.

14. Ускова С.А. Технологизация образовательного процесса как условие повышения качества профессионально-педагогической деятельности учителя // Вестн. С.-Петербург. ун-та технологии и дизайна. – 2019. – № 3. – С. 89–97.

15. Чупрова Л.В. К вопросу об образовательном процессе в вузе в контексте его гармонизации [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь: Меркурий, 2012. – С. 167–170.

16. Шамова Т.И. Избранные труды / Вст. ст. С.Г. Воровщикова. – М.: Перспектива, 2009. – 352 с.

17. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: моногр. – М.: Университетская книга, 2008. – 300 с.

18. Coe R. What makes great teaching?: Review of the Underpinning Research. Coe R.(eds.). London: The Sutton Trust.2014.57 p.

19. Gorshkova, V.V., Uskova, S.A and Tonkonogaya, E.P. (2019). Subject professional activity of a teacher: methodological framework and theoretical design. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.02.243>

20. Louden W. Standardised Assessment of Initial Teacher Education: Environmental Scan and Case Studies: a Paper Prepared for the Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne VIC: AITSL, 2015.

21. Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and Examples of Country Practices. OECD. Paris: OECD, 2009. 37 p.

22. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. OECD. Paris: OECD publishing, 2013. 124 p.

23. Uskova S.A., Baryshnikov E.N., Gorshkova V.V., Konovalova L.V., Shingaev S.M., Katelina A.A. (2020) Teacher professional and personal development: integrative approach. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.221>

References

1. Asmolov, A. G. (2009) Sistemno-deyatelnostnyj podhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya [System-activity approach to the development of new generation standards]. *Pedagogika – Pedagogy*. Vol. 4. pp. 18–22. (In Russian).

2. Babanskij, YU. K. (1982) *Optimizaciya uchebno-vospitatel'nogo processa: Metod. osnovy* [Optimization of the educational process: Method. Foundations]. Place: Prosveshchenie. (In Russian).

3. Blauberg, I.V., Sadovskij, V.N., Yudin, E.G. (1970) Sistemnyj podhod v sovremennoj nauke [Systems approach in modern science]. *Problemy metodologii sistemnyh issledovanij* [Problems of methodology of systemic research]. M.: Mysl'. pp. 7-48. (In Russian).

4. Gorshkova, V. V. (2011) Dialog v deyatelnosti sovremennogo uchitelya [Dialogue in the activities of a modern teacher Pedagogy]. *Pedagogika – Pedagogy*. Vol. 2. pp. 68–76. (In Russian).

5. Zagvyazinskij, V.I. (1987) *Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelya* [Teacher's pedagogical creativity] – Place: M. Pedagogika. (In Russian).

6. Knyazeva, E.N., Kurdyumov, S.P. (2014) Osnovaniya sinergetiki: sinergeticheskoe mirovidenie [Foundations of Synergetics: Synergetic Worldview]. Place: URSS. (In Russian).

7. Kuzmina, N.V. (1980) *Sistemnyj podhod v pedagogicheskikh issledovaniyah* [A systematic approach in pedagogical research]. Metodologiya pedagogicheskikh issledovanij [Methodology of pedagogical research]. M.: NII OP APN USSR. pp.82-117. (In Russian).

8. Rakhkoshkin, A.A. (2005) *Otkrytost' obrazovatel'nogo processa (na primere zapadnoevropejskoj pedagogiki)* [Openness of the educational process (on the example of Western European pedagogy)]. Place: NovSU named after Yaroslav the Wise. (In Russian).

9. Ryzhova, N.I., Uskova, S.A., Zalyalyutdinova, Z.A. (2015) Harakteristika pokazatelej celostnosti obrazovatel'nogo processa, obespechivayushchih ego rezul'tativnost' v usloviyah vyzovov sovremennosti [Characterization of the integrity indicators of the educational process, ensuring its effectiveness in the face of modern challenges]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. – World of science, culture, education. Vol. 1(50). pp. 115–119. (In Russian).

10. Slastenin, V. A. (1996) O sovremennykh podhodah k podgotovke uchitelya [About modern approaches to teacher training] *Tekhnologiya psihologo-pedagogicheskoy podgotovki uchitelya k vospitatel'noj deyatelnosti* [Technology of psychological and pedagogical preparation of a teacher for educational activities]. (In Russian).

11. Uskova, S.A. (2020) Povyshenie kachestva professional'no-pedagogicheskoy deyatelnosti uchitelya v reshenii situacij neopredelennosti: defitsity, konflikty, krizisy [Improving the quality of the teacher's professional and pedagogical activity in dealing with situations of uncertainty: deficits, conflicts, crises]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University. A.S. Pushkin*. Vol 3. pp. 224–241. (In Russian).

12. Uskova, S.A. (2020) Podhody k realizacii professional'nogo standarta pedagoga: trudovye dejstviya i sistemnye smysly [Approaches to the implementation of a teacher's professional standard: labor actions and systemic meanings]. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya – psychological and pedagogical research*. Tom 12. Vol. 1. pp. 3–15. doi:10.17759/psyedu.2020120101. (In Russian).

13. Uskova, S.A. (2019) Professional'no – pedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya kak pokazatel' gotovnosti k proektirovaniyu i realizacii sovremennogo obrazovatel'nogo processa [Professional – pedagogical competence of a teacher as an indicator of readiness for the design and implementation of the modern educational process]. *Che-lovek i obrazovanie – Man and education*. Vol. 2. pp. 69–75. (In Russian).

14. Uskova, S.A. (2019) Tekhnologizaciya obrazovatel'nogo processa kak uslovie povysheniya kachestva professional'no-pedagogicheskoy deyatelnosti uchitelya [Technologization of the educational process as a condition for improving the quality of teacher's professional and pedagogical activity]. *Vestnik Sankt-Peterburskogo universiteta tekhnologii i dizajna – Bulletin of the St. Petersburg University of Technology and Design*. Vol. 3. pp. 89–97. (In Russian).

15. Chuprova, L. V. (2012) K voprosu ob obrazovatel'nom processe v vuze v kontekste ego garmonizacii [On the issue of the educational process in the university in the context of its harmonization]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy II mezhdunar. nauch. konf. – Problems and prospects for the development of education: materials of the II international. scientific. conf.* Merkurij. pp. 167–170. (In Russian).
16. Shamova, T.I. (2009) *Izbrannye Trudy*. Place: M.: UC «Perspektiva». (In Russian).
17. Yudin, V.V. (2008) *Tekhnologicheskoe proektirovanie pedagogicheskogo processa* [Technological design of the pedagogical process]. Moskva: Universitetskaya kniga. (In Russian).
18. Coe, R. (2014) *What makes great teaching?: Review of the Underpinning Research*. Place: The Sutton Trust.
19. Gorshkova, V.V., Uskova, S.A and Tonkonogaya, E.P. (2019). Subject professional activity of a teacher: methodological framework and theoretical design. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.02.243>
20. Louden, W. (2015) *Standardised Assessment of Initial Teacher Education: Environmental Scan and Case Studies: a Paper Prepared for the Australian Institute for Teaching and School Leadership*. Melbourne VIC: AITSL.
21. *Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and Examples of Country Practices*. OECD. Paris: OECD, 2009. 37 p.
22. *Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching*. OECD. Paris: OECD publishing, 2013. 124 p.
23. Uskova, S.A., Baryshnikov, E.N., Gorshkova, V.V., Konovalova, L.V., Shingaev S.M., Katelina A.A. (2020) *Teacher professional and personal development: integrative approach*. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences, Retrieved from: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2021.05.221>

Об авторе

Ускова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-4750-8832, e-mail: USA1807@yandex.ru

About author

Svetlana A. Uskova, Cand. Sci. (Ped.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-4750-8832, e-mail: USA1807@yandex.ru

Поступила в редакцию: 21.05.2021

Received: 21 May 2021

Принята к публикации: 16.06.2021

Accepted: 16 June 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Статья / Article

УДК / UDC 372.881.1

DOI 10.35231/18186653_2021_2_349

Функционально-структурное единство текста школьных учебников по языку как лингвометодическая проблема

Л. С. Васюкович

*Витебский филиал Международного университета «МИТСО»,
Витебск, Республика Беларусь*

Введение. Вопросам подготовки и изданию учебной литературы уделялось самое пристальное внимание на протяжении всей истории образования. Наиболее продуктивным этапом по осмыслению теории школьного учебника и его компонентов являются 70–90 гг. XX столетия. Проблемы школьного учебника (учебного текста как компонента издания) исследовали В. Г. Бейлинсон, В. П. Беспалько, Г. Г. Граник, Д. Д. Зуев, В. В. Краевский, Н. Ф. Талызина и др. За период с 1974 по 1990 г. издательство «Просвещение» подготовило 20 сборников «Проблемы школьного учебника». Однако созданные концепции конструирования учебников не нашли отражения на практике. На сегодняшний день новое информационно-образовательное пространство актуализирует теоретическую и практическую значимость исследования текста школьных учебников.

Материалы и методы. Материалом для статьи послужили научные издания (монографии, авторефераты, статьи) по проблеме исследования. Использован комплекс теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету и задачам исследования, в т. ч. теоретический анализ педагогических источников и действующих учебников по языку, нормативных документов, что позволило сформулировать ведущие понятия и теоретические основы работы.

Результаты. Результатом исследования является комплексная характеристика учебного текста как системного объекта, имеющего сложную, многофункциональную структуру. Содержательная и структурная организация учебного текста обусловлена единством выполняемых функций – информационной, инструментальной, коммуникативной, ценностно-ориентационной. Учебный текст, выполняя *информационную функцию*, представляет систему предметных знаний. *Инструментальная функция* осуществляется в познавательной деятельности посредством поисковых, проблемных, исследовательских заданий, вопросов. *Коммуникативная функция* реализуется как диалогическое взаимодействие читателя и текста, через анализ, понимание, оценку информации. Учебный текст как эталон филологической (речевой, риторической, герменевтической) культуры воплощает *ценностно-ориентационную функцию*.

Обсуждение и выводы. Системный подход к объекту исследования представляет попытку преодолеть фрагментарность, одноаспектность изучения учебного текста, «диффузность» границ изучаемого материала, интегрировать различные интерпретации единицы в современной педагогической науке. Учебный текст, исходя из общих свойств сложных объектов, характеризуется как система *социально-педагогическая, целостная, открытая, целенаправленная, саморазвивающаяся, сложная, процессуальная, структурированная, полифункциональная*.

Ключевые слова: учебный текст, школьный учебник по языку, системный подход, функционально-структурное единство.

Для цитирования: Васюкович Л. С. Функционально-структурное единство текста школьных учебников по языку как лингвометодическая проблема // Вестник Ленинградского университета имени А. С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 349–362. DOI 10.35231/18186653_2021_2_349

Functional and structural unity of the text of school language textbooks as a linguo-methodological problem

Lyudmila S. Vasyukovich

*Vitebsk Branch of the International University "MITSO",
Vitebsk, Republic of Belarus*

Introduction. The issues of preparation and publication of educational literature were given the closest attention throughout the history of education. The most productive stage in comprehending the theory of a school textbook and its components is the 70s – 90s of the XX century. The problems of the school textbook (educational text as a component of the publication) were investigated by V.G. Beilinson, V.P. Bespalko, G.G. Granik, D.D. Zuev, V.V. Kraevsky, N.F. Talyzina, and others. For the period from 1974 to 1990, the publishing house "Prosveshchenie" prepared 20 collections "Problems of a school textbook". However, the concepts for designing textbooks have not been reflected in practice. Today, the new information and educational space actualizes the theoretical and practical significance of the study of the text of school textbooks.

Materials and methods. The material for the preparation of the article was scientific publications (monographs, abstracts, articles) on the research problem. The study used a set of theoretical and empirical methods that are adequate to the subject and objectives of the study, for example, a theoretical analysis of pedagogical sources and current language textbooks, regulatory documents, which made it possible to formulate the leading concepts and theoretical foundations of the work.

Results. The result of the research is a complex characteristic of the educational text as a systemic object with a complex, multifunctional structure. The content and structural organization of the educational text is due to the unity of the functions performed – informational, instrumental, communicative, value-orientational. The educational text, performing an

information function, represents a system of subject knowledge. *The instrumental function* is carried out in cognitive activity through search, problematic, research tasks, questions. *The communicative function* is realized as a dialogical interaction between the reader and the text through analysis, understanding, and evaluation of information. The educational text as a standard of philological (speech, rhetorical, hermeneutic) culture embodies *the value-orientational function*.

Discussion and conclusions. A systematic approach to the object of research is an attempt to overcome the fragmentation, one-aspect nature of studying the educational text, the “diffuseness” of the boundaries of the studied material, to integrate various interpretations of the unit in modern pedagogical science. The educational text, based on the general properties of complex objects, is characterized as a system of socio-pedagogical, holistic, open, purposeful, self-developing, complex, procedural, structured, multifunctional.

Key words: educational text, school language textbook, system approach, functional and structural unity.

For citation: Vasyukovich, L.S. (2021) Funkcional`no-strukturnoe edinstvo teksta shkol`ny`x uchebnikov po yazy`ku kak lingvometodicheskaya problema [Text of school textbooks on language as a functional and structural unity]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 349–362. DOI 10.35231/18186653_2021_2_349 (In Russian).

Введение

В современном языковом образовании текст занимает ключевое место, предопределяемое его семиотическими и коммуникативными свойствами. Именно через тексты учащиеся «приобщаются к знаниям, социальным ценностям и нормам» [7, с. 240]. Приоритетные позиции единицы в образовательной сфере актуализируют исследования, посвященные выявлению лингвотодического статуса текста как системного объекта, средства коммуникативно-деятельностного обучения языку.

Идея системности отчетливо обозначена в философских трактатах XIX столетия, исследовавших природу языка. В работах философов, основанных на диалектическом понимании взаимной связи предметов, явлений, под системой понимается «внутренне организованная целостность, элементы которой взаимосвязаны и выступают в отношении к другим системам как органическое единство» [20, с. 28]. В контексте системного подхода, по мнению исследователей, предметом познания являются системные объекты (И.В. Блауберг, М.С. Каган, В.П. Кузьмин, В.А. Лекторский, В.М. Садовский, А.И. Уёмов, В.С. Тюхтин, Э.Г. Юдин и др.).

На фоне множества определений системы возьмем за основу классическую позицию М.С. Кагана [9], согласно которой:

а) системы начинаются там, где множество элементов определенным образом организованы, образуют целостность;

б) системам свойственна сложная иерархическая организация, единство внутренних и внешних функций.

Системный подход предполагает рассмотрение учебного текста как самостоятельного объекта и как компонента метасистемы – школьного учебника по языку. Определим инвариантные признаки системы (И.В. Блауберг, Г.П. Мельников, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.):

– любая функциональная система является подсистемой (субсистемой) другого, более сложного образования;

– система имеет структуру, компоненты которой образуют иерархическую зависимость;

– система предполагает оптимальный набор компонентов, обеспечивающих ее функционирование;

– система приобретает новые качественные свойства, функции, отсутствующие в ее составных.

Исходные положения системного подхода дают основание рассматривать учебный текст как самостоятельный и целостный объект, прогнозировать содержание и структуру его компонентов, функциональные связи между ними. Исходное, «базовое» понимание системы априори требует признания того, что учебный текст представляет собой иерархическое многоуровневое образование. «Для этого, – как утверждает М.С. Каган, – надо отталкиваться не от эмпирического выделения определенных составных, а от представления о системе как целостности» [9, с. 21].

Текст есть макроструктура, которая не является арифметической суммой составных частей, а основывается на интеграции их содержания, структуры, функций. Соответственно, учебный текст – образование, производное от характеристик его составляющих. Признание системности объекта исследования предполагает: а) определение оптимального набора компонентов; б) установление связей между ними, обеспечивающих функциональное единство. Таким образом, проблема исследования заключается в интеграции позиций в аспекте изучения учебного текста. Целью исследования является комплексный анализ учебного текста как целостного образования, функционально-структурного единства в контексте системного подхода.

Обзор литературы

Понятие учебного текста на сегодняшний день не получило однозначного терминологического наполнения, что связано с разноаспектностью исследований единицы, сложностью ее структуры, семантической и ком-

муникативной организации, соотносённостью текста как компонента учебной коммуникации с деятельностью автора, учителя и учащихся. Анализ литературы позволяет утверждать, что статус учебного текста зависит от аспекта исследования. Так, *лингвоцентрический подход* (И.Р. Гальперин, Н.Д. Зарубина, Н.А. Купина, А.И. Новиков и др.) к тексту предполагает определение содержания понятия и его анализ с помощью лингвистических средств. При этом предметом изучения становятся лексические, фонетические, грамматические единицы и категории текста [4]. *Антропоцентрический подход* (А.М. Волочко, Т.Н. Дридзе, Н.Г. Еленский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.Ф. Русецкий и др.) характеризуется признанием коммуникативной сущности текста и спецификой его интерпретации автором и читателем. В контексте идей антропоцентризма текст коррелирует с понятием личности. По мнению Ю.Н. Караулова, «за каждым текстом стоит языковая личность» [11, с. 27]. Названный подход можно расценивать как попытку «преодолеть неадекватность классификации текстов, основанной на структурных признаках единицы» [12, с. 110].

Психолингвистическое изучение текста (Е.А. Земская, В.В. Красных, Т.В. Кружилина, А.А. Леонтьев и др.) основывается на представлении о тексте как едином процессе создания / восприятия с позиций коммуникативной деятельности. Текст осмысливается одновременно и как «результат речевой деятельности, и как ее продукт, и как процесс создания» [17, с. 10]. *Когнитивное направление* исследования текста базируется на понимании языка как основного средства представления знаний о мире (Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова, С.Е. Никитина, В.И. Карасик и др.). В координатах когнитивизма исследователи рассматривают текст как «свернутый» концепт [10], культурно-семиотический феномен, включающий культурно-исторические, культурно-философские, предметные знания.

Названные подходы к исследованию учебного текста синтезируются, взаимодополняются, способствуют детальному постижению его природы. Множество позиций, определений отражает ситуацию в науке, существенной чертой которой, по мнению Е.С. Кубряковой, является «полипарадигмальность, обеспечивающая анализ объекта по различным направлениям, в разных парадигмах знаний, что выступает показателем современного уровня исследований» [14, с. 24].

Обучению пониманию учебного текста в условиях электронно-образовательной среды посвящены работы Карра Н. [21] и Р. Майера [22].

Таким образом, обзор литературы демонстрирует перспективность рассмотрения учебного текста как функционально-структурного единства.

Материалы и методы

Материалом для статьи послужили научные издания (монографии, авторефераты, статьи) по проблеме исследования. Использован комплекс теоретических и эмпирических методов, в т. ч. теоретический анализ педагогических источников и действующих учебников по языку, нормативных документов, что позволило сформулировать ведущие понятия и теоретические основы работы.

Результаты исследования

Текст как объект исследования не может рассматриваться абстрагировано, вне координат системы. Учебный текст в лингвометодической проекции является открытой системой, способной реагировать на внешние изменения и запросы общества. Он выступает, в свою очередь, частной подсистемой иерархических отношений (как компонент учебника, учебно-методического комплекса, педагогической системы и т.д.). Текст как целостный объект приобретает свойство взаимодействовать с другими системами. Именно способность учебного текста быть компонентом системы более высокого уровня дает возможность авторам учебных книг оперативно реагировать на трансформации в приоритетах, целях, задачах, содержании языкового образования. Признание системности объекта исследования обуславливает значимые в контексте нашей работы аспекты:

- учебный текст априори рассматривается с позиций системного подхода, в границах которого сам объект выступает как система;
- учебный текст представляет собой интегрированное единство функционально-структурных компонентов;
- текст как дидактическая система приобретает свойства, нехарактерные для составных компонентов.

Учебному тексту как системному объекту свойственно иерархическое построение, целостность которого выявляется в первую очередь в функционально-деятельностном контексте. Как обязательный компонент педагогической системы учебный текст не является приобретением исключительно этой системы, а фокусирует отношения между субъектами познавательного процесса – автором и читателем, учителем и учеником. Функционирование единицы начинается с момента ее включения в пространство учебной коммуникации – в процесс чтения, анализа, организации текстовой деятельности, налаживания диалога между учителем и учеником на основе текста учебника. Неслучайно учебный текст определяется как «единица обучения текстовой деятельности» [2, с. 130].

Признание текста в качества системного объекта подразумевает исследование его структуры, отображающей взаимодействие, систему связей между компонентами. Структура объекта характеризуется как «реляционный каркас системы; сеть отношений между ее составными» [19, с. 18]. Однако структуру нельзя квалифицировать как независимую, самодостаточную, обособленную, она обусловлена функциями и составом компонентов системного объекта. Целостно «структура текста отражает коммуникативную и дидактическую функции учебной литературы» [6, с. 33]. Выделение и анализ компонентов системы – первичная ступенька к изучению целостности объекта на уровне функционально-структурного единства. Это необходимый этап при переходе от аналитического к системному познанию, предполагающий исследование внутренней природы целого как результата взаимодействия его составных.

Выделение структурных компонентов единицы не есть произвольный и формальный акт. Каждый макро- и микроэлемент отражает определенный срез становления и функционирования системы, несет отпечаток целостной идеи. Речь идет не о механическом подчинении целому, а о функциональной интеграции компонентов. Например, текст как часть художественного произведения, художественный текст как компонент учебника, художественный текст в сборнике упражнений, не утрачивая своей внутренней эстетической сути, неодинаково функционирует в контексте разных subsystems. Текст как часть произведения ориентирован на выявление взглядов автора, системы его моральных ценностей, духовного смысла созданного. Художественный текст в сборнике упражнений служит иллюстрацией роли языковых средств, посредством которых воплощается идейное, эмоциональное содержание. Текст как компонент учебника, выполняющий лингводидактические задачи, становится объектом анализа, понимания и осмысления учебной информации. Составные компоненты системы не растворяются в объекте, сохраняют свое назначение, но в границах системы приобретают новые функции и параметры.

Текст учебника как системный объект имеет полифункциональную природу. Рассмотрим функции единицы, выступающие «одной из самых важных характеристик учебного текста» [15, с. 223]. Первоначально учебный текст выполняет *информационную функцию*, выступает носителем знаний, адаптированных в дидактическом плане. Многие исследователи видят в учебном тексте прежде всего средство презентации информации: «Самой общей функцией учебного текста является сообщение знаний» [8, с. 112]. Текстовая информация трансформируется на уровне знаний, способов деятельности, ценностных отношений. В учебном тексте пред-

ставлены разные типы знаний: *предметные* (знания о том, что?), *процессуальные* (знания о том, как?), *ценностные* (знания о том, с какой целью?). Предметный блок учебного текста – это сведения о лингвистических единицах и явлениях, их свойствах, связях. Процессуальные – это знания о способах учебно-познавательной деятельности, знания о том, как надо работать с лингвистическим материалом (анализировать, классифицировать, сравнивать, сопоставлять, обобщать). Ценностные – знания, помогающие осмыслить и оценить результаты собственной учебной деятельности, реализовать разные способы самоконтроля и самокоррекции. Ценностные знания реализуются через тексты, обращенные к чувствам и эмоциям учащихся, эстетически исполненные репродукции, рисунки, схемы, иллюстрации, выявление перспектив изучения предмета, обсуждение актуальных морально-этических проблем и т.д. Этот компонент сформирован, если ученик понимает значимость знаний, осознает способность полноценного пользования языком как личностную и общественную ценность. Существенным моментом является развитие эмоционально-ценностных отношений к своей и чужой речи в плане соответствия / несоответствия эталоном речевого поведения, формирование навыков культуры отношений. Необходимо развивать умение понимать не только значение правильного в грамматическом отношении слова, но и осознавать его этическую, эстетическую, общечеловеческую ценность.

Важно формировать умение эмоциональной оценки прочитанного / услышанного. При адекватной структуре учебного текста сохраняются пропорции между рационально-логичным и интеллектуально-эмоциональными компонентами. Интеллектуально-эмоциональное постижение текста А.А. Леонтьев истолковывает как «процесс формирования личностно-смысловых образований, процесс оценки событий» [17, с. 141]. Тексты учебника по языку реализуют систему моральных ценностей средствами предмета: через эстетическое отношение к слову, понимание языка как личностной, общественной и государственной ценности, формирование риторического идеала личности.

Учебный текст выполняет *инструментальную функцию*, поскольку является средством организации познавательной деятельности. Соответственно, учебный текст выступает не только демонстрацией лингвистических правил, фактов. Г.Г. Граник считает учебным тот текст, «в котором созданы условия для реализации процесса, направленного на понимание» [5, с. 49]. По мнению исследователя, в учебном тексте должны быть заложены уровни понимания материала, обеспеченные как

содержаниям, так и методикой работы: понимание каждого слова, предложения, разных частей текста, выявление связей между ними.

Только посредством специальных заданий, инструкций текст способен обеспечить управление учебно-познавательной деятельностью. Функцию управления осуществляют и специальные рубрики в учебнике («Обратите внимание», «Запомните», «Сравните», «Повторите» и т.д.). Управление познавательной деятельностью подразумевает сопровождение учебных текстов системой поисковых заданий, использование проблемной формы изложения материала, вопросов исследовательского, творческого характера. Управление познавательной деятельностью обеспечивают также комментарии, планы, образцы ответов, таблицы, схемы, советы, указания по организации самостоятельной работы. Инструментальная функция обеспечивает понимание текста учебника не как «хранилища» лингвистической информации, а как алгоритма, инструмента познавательной деятельности. Инструментальная функция означает, что учебный текст в оптимальной форме программирует рациональные способы оперирования лингвистической информацией.

Коммуникативная функция осуществляется на уровне дидактической задачи учебного текста. Как утверждает И.В. Арнольд, «главным, конститутивным для текста фактором является его коммуникативное предназначение» [1, с. 8]. Текст, выполняющий определенную коммуникативную задачу (сообщить знания, активизировать внимание учащихся, оптимизировать способы усвоения), предполагает диалогическое взаимодействие, включение в дидактический контекст, в результате чего присваивается предложенная информация. Организация диалога средствами учебного текста – наиважнейшая задача составителей учебника. Текст-диалог с потенциальным читателем реализуется как единица коммуникации, на базе которой осуществляется полноценная познавательная деятельность. Коммуникативная функция учебного текста проявляется через анализ, понимание, осмысление, оценку лингвистической информации.

Современный учебный текст выполняет *ценностно-ориентационную функцию*. Учебный текст не может быть сведен к узкопредметным лингвистическим сведениям. «Очеловечивание текста» (В.Г. Бейлинсон) востребовано на сегодняшний день новыми подходами к языковому образованию, «содержанием которого должна выступать культура» [3, с. 36]. Идея получила развитие в связи с признанием текста как явления культуры. Согласно Ю.М. Лотману, исходным для понимания текста выступает «тот момент, когда сам факт лингвистического оформления перестает восприниматься как достаточный для того, чтобы высказывание

превратилось в текст... На фоне этого выделяется группа текстов, выявляющих значимость системы культуры, духовных ценностей» [18, с. 25]. Тексты школьного учебника по языку полноценно реализуют ценностно-ориентационную функцию при следующих условиях:

– учебный текст целостно представляет картину национального мировидения, выявляет ее языковые, мифологические, художественно-эстетические универсалии. В лингвокультурологическом аспекте текст оценивается не как совокупность грамматико-орфографических форм, а в единстве всех своих функций – информационной, инструментальной, ценностной. В ином случае исключительно лингвистические параметры текста лишают его изначального коммуникативного предназначения. Поэтому исследователи подчеркивают, что «учебно-научный текст выступает как способ обработки и хранения полученной информации, но не как источник информации» [16, с. 123]. Существенным является изучение ключевых слов и понятий как ценностных ориентиров определенного этноса;

– учебный текст создает условия для познания культуры других народов. По мнению Л.В. Коноваловой, «анализ различий между культурами способствует осознанию собственных ценностей и выработке толерантных установок на взаимодействие с представителями других культур» [13, с. 54]. Вместе с признанием самоценности каждой личности, нации важное осознание того, что родной народ – не единственный носитель культуры. Цель современного образования заключается в формировании личности, способной к активной жизнедеятельности в многонациональной среде, воспитанной в контексте уважения к другим этносам. Усвоение традиций способствует осмыслению того, что родная культура выступает одной из форм многокультурного разнообразия мира;

– учебный текст выявляет специфику речевых этикетных формул, свойственных традиции определенного этноса. Язык, постоянно ощущая влияние соседних культур, посредством собственных лексических ресурсов формирует самобытную систему этикетных форм, которая должна быть усвоена личностью;

– тексты учебника по языку репрезентируют образцы филологической (речевой, риторической, герменевтической) культуры. Учебные тексты в идеале формируют уважительные, ответственные отношения к слову, языку, истории, культуре. Разборы поэтического, прозаического текстов как образцы лингвистического анализа должны готовиться не составителем учебника, а предлагаться из классического наследия национальной филологической мысли. При этом чрезвычайно важно, что эти образцы представляют восприятие произведения искусства элитарным

носителем языка, демонстрирующим эталон прочтения текста. Это не только профессиональная иллюстрация, но и свидетельство культуры обращения со словом, проявление собственной позиции сознательного читателя.

Обсуждение и выводы

Текст школьного учебника по языку как функционально-структурное единство выступает средством формирования предметных, процессуальных, ценностных знаний. Представляя собой дидактически организованное сообщение, учебный текст раскрывает содержание лингвистических понятий, явлений и фактов языка, представляет алгоритмы применения правил, эталоны описания, повествования, рассуждения. Учебные тексты, реализуя информационную функцию, служат средством усвоения знаний по языку (в том числе постижения метаязыка – терминологической системы), средством лингвистического воспитания, становления языкового эстетического идеала.

Учебный текст как система включает взаимосвязанные структурные компоненты, обусловленные целью, содержанием языкового образования, характеризуется доступностью лингвистической информации, обобщенными способами деятельности по усвоению знаний, формированием текстовых умений. Текст современного учебника с позиции системного подхода выступает как целостное образование, функционально-структурное единство. Функциональная и структурная организация учебного текста взаимообусловлены. Каждый структурный компонент текста реализует соответствующую функцию. Разнообразие функций, в свою очередь, предусматривает усложнение структуры единицы.

Учебный текст как системный объект исследования квалифицируется как сложная многофункциональная структура, имеющая как общие, так и специфические особенности, продиктованные внутренней организацией единицы, ее связями с другими подсистемами. Учебный текст, исходя из общих свойств сложных объектов, характеризуется как система *социально-педагогическая* (по взаимосвязи с внешней средой), *целостная* (по взаимовлиянию подсистем), *открытая* (по характеру отношений), *целенаправленная* (по наличию дидактических задач), *саморазвивающаяся* (по способности к трансформациям, усовершенствованию), *сложная* (по уровню организации), *динамичная* (по степени изменчивости), *структурированная* (по соотношению компонентов в составе системы), *полифункциональная* (по реализации комплекса функций).

Таким образом, учебный текст как компонент педагогической системы владеет свойствами, характеризующими его как целостный объект. Лингвометодическая целостность учебного текста проявляется прежде всего в функционально-деятельностном аспекте.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Основы научных исследований в лингвистике: моногр. – М.: Либроком, 2012. – 139 с.
2. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку: моногр. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 152 с.
3. Бейлинсон В.Г. Арсенал образования. Учебные книги: проектирование и конструирование: моногр. – М.: Мнемозина, 2005. – 399 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования: моногр. – М.: ЛЕНАНД, 2016. – 144 с.
5. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Дорога к книге. – М.: Образование, 1996. – 128 с.
6. Дергун Л.И. Структура научно-учебных текстов (на материале школьных учебников) // Известия Российского педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2005. – № 5. – С. 33–37.
7. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. – 268 с.
8. Зарубина, Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты: моногр. – М.: Русский язык, 1991. – 114 с.
9. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: моногр. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с.
10. Карасик В.И. Языковой круг (личность, концепты, дискурс): моногр. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
11. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Либроком, 2017. – 264 с.
12. Коммуникативно-функциональная типология текстов: сб. науч. ст. / редкол.: О. Л. Каменская (отв. ред.). – М.: МГЛУ, 1991. – 130 с.
13. Коновалова Л.В. Технологии развития этнокультурной компетентности педагогов на этапе последиplomного образования // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. – С. 52–57.
14. Кубрякова Е.С. Текст и его понимание // Русский текст. – 2004. – №2. – С. 18–26.
15. Куриленко В.Б. Учебно-научные тексты: особенности структуры и языкового оформления // Вестник РУДН. – 2006. – № 2. – С. 223–227.
16. Кусова М.Л. Учебно-научный текст как средство формирования информационных умений у младших школьников // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 3. – С. 118–123.
17. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избр. психол. тр. – М.: МГУ, 2001. – 444 с.
18. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства: моногр. – СПб.: Академический проект, 2002. – 544 с.

19. Мельников Г.П. Системная типология языков: синтез морфологической классификации языков со стадильной: моногр. – М.: РУДН, 2000. – 78 с.
20. Садовский В.Н. Основания общей теории систем: логико-методологический анализ: моногр. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
21. Carr N. What the Internet Is Doing to Our Brains. New York: W.W. Norton Company, 2010. 276 p.
22. Mayer R. Multimedia Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 210 p.

References

1. Arnol'd, I.V. (2012) Osnovy nauchnykh issledovaniy v lingvistike [Fundamentals of scientific research in linguistics]. Moscow: Librocom. (In Russian).
2. Babaylova, A.E. (1987) Tekst kak produkt, sredstvo i ob"yekt kommunikatsii pri obuchenii nerodnomu yazyku [Text as a product, means and object of communication in teaching a non-native language]. Saratov: Saratov University Publishing House. (In Russian).
3. Beylinson, V.G. (1996) Arsenal obrazovaniya. Uchebnyye knigi: proyektirovaniye i konstruirovaniye [Arsenal of education. Study books: design and construction]. Moscow: Mnemosyne. (In Russian).
4. Gal'perin, I.R. (2016) Tekst kak ob"yekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. Moscow: LENAND. (In Russian).
5. Granik, G.G., Bondarenko, S.M, Koncevaya, L.A. (1996) Doroga k knige [The road to the book]. Moscow: Education. (In Russian).
6. Dergun, L.I. (2005) Struktura nauchno-uchebnykh tekstov (na materiale shkol'nykh uchebnikov) [The structure of scientific and educational texts (based on school textbooks)]. Izvestiya Rossiyskogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena. Vol 5. pp. 33–37. (In Russian).
7. Dridze, T.M. (1984) Tekstovaya deyatelnost' v strukture sotsial'noy kommunikatsii: problemy semiosotsiopsikhologii [Textual activity in the structure of social communication: problems of semiosocial psychology]. Moscow: Science. (In Russian).
8. Zarubina, N.D. (1991) Tekst: lingvisticheskiy i metodicheskiy aspekty [Text: linguistic and methodological aspects]. Moscow: Russian language. (In Russian).
9. Kagan, M.S. (1991) Sistemnyy podhod i gumanitarnoye znaniye [Systems approach and humanitarian knowledge]. Leningrad: Izd-vo LGU. (In Russian).
10. Karasik, V.I. (2004) Yazykovoy krug (lichnost', kontsepty, diskurs) [Language circle (personality, concepts, discourse)]. Moscow: Gnosis. (In Russian).
11. Karaulov, YU.N. (2017) Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost' [Russian language and linguistic personality]. Moscow: Librocom. (In Russian).
12. (1991) Kommunikativno-funktsional'naya tipologiya tekstov [Communicative and functional typology of texts]. Moscow: MGLU. (In Russian).
13. Konovalova, L.V. (2013) Tekhnologii razvitiya etnokul'turnoy kompetentnosti pedagogov na etape poslediplomnogo obrazovaniya [Technologies for the development of ethnocultural competence of teachers at the stage of postgraduate education]. Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. Vol. 12. pp. 52–57. (In Russian).

14. Kubryakova, Ye.S. (2004) Tekst i yego ponimaniye [Text and its understanding]. Russkiy tekst. Vol.2. pp. 18–26. (In Russian).
15. Kurilenko, V.B. (2006) Uchebno-nauchnyye teksty: osobennosti struktury i yazykovogo oformleniya [Educational and scientific texts: features of structure and language design]. Vestnik RUDN. Vol. 2. pp. 223–227. (In Russian).
16. Kusova, M.L. (2014) Uchebno-nauchnyy tekst kak sredstvo formirovaniya informatsionnykh umeniy u mladshikh shkol'nikov [Educational and scientific text as a means of forming information skills in primary schoolchildren]. Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. Vol. 3, pp. 118–123. (In Russian).
17. Leont'yev, A.A. (2001) Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchey i pedagogicheskoy psikhologii [Language and speech activity in general and educational psychology]. Moscow: MSU. (In Russian).
18. Lotman, YU.M. (2002) Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva [Articles on the semiotics of culture and art]. SPb: Akademicheskiy proyekt. (In Russian).
19. Mel'nikov, G.P. (2000) Sistemnaya tipologiya yazykov: sintez morfologicheskoy klassifikatsii yazykov so stadial'noy [Systemic typology of languages: synthesis of morphological classification of languages with stadial]. Moscow: RUDN. (In Russian).
20. Sadovskiy, V.N. (1974) Osnovaniya obshchey teorii sistem: logiko-metodologicheskiy analiz [Foundations of General Systems Theory: Logical and Methodological Analysis]. Moscow: Science. (In Russian).
23. Carr, N. What the Internet Is Doing to Our Brains. New York: W.W. Norton Company, 2010. 276 p.
24. Mayer, R. Multimedia Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 210 p.

Об авторе

Васюкович Людмила Сергеевна, доцент, Витебский филиал Международного университета “МИТСО”, Республика Беларусь, ORCID ID: 0000-0002-6453-0145, e-mail: vasuk.mila@tut.by

About the author

Lyudmila S. Vasyukovich, Associate Professor, Vitebsk Branch of the International University "MITSO", Republic of Belarus, ORCID ID: 0000-0002-6453-0145, e-mail: vasuk.mila@tut.by

Поступила в редакцию: 22.05.2021

Received: 22 May 2021

Принята к публикации: 18.06.2021

Accepted: 18 June 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

Статья / Article

УДК 376.112.4:371.134
DOI 10.35231/18186653_2021_2_363

Педагогическое наставничество в инклюзивном образовании как условие формирования профессиональной компетентности*

З. Б. Джапарова

*Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева
г. Бишкек, Кыргызская Республика*

Введение. Цель исследования – рассмотреть роль педагогического наставничества в формировании профессиональной компетентности педагогов общеобразовательных организаций в работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Материалы и методы. В результате констатирующего эксперимента были выявлены педагогические условия формирования инклюзивной компетентности педагогов общеобразовательных организаций.

Результаты. Проанализированы различные типа наставничеств; сформулированы требования к процессу наставничества.

Обсуждение и выводы. Делается вывод о том, что адекватно построенный процесс наставничества – это необходимое и важное педагогическое условие формирования профессиональной компетентности педагогов инклюзивного образования.

Ключевые слова: педагог, инклюзия, инклюзивное образование, компетентность, педагогические условия, наставничество.

Для цитирования: Джапарова З. Б. Педагогическое наставничество в инклюзивном образовании как условие формирования профессиональной компетентности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 363–373. DOI 10.35231/18186653_2021_2_363

* Статья публикуется по итогам доклада на международном научно-образовательном форуме в формате телемоста «Специальное образование XXI века», 21 апр. 2021 г., СПб., ЛГУ им. А.С. Пушкина.

© Джапарова З. Б., 2021

Pedagogical mentoring in inclusive education as a condition for the formation of professional competence

Zamira B. Dzhaparova

*Kyrgyz State University named after I. Arbaev
Bishkek, Kyrgyz Republic*

Introduction. The aim of the study is to consider the role of pedagogical mentoring in the formation of professional competence of teachers of general education organizations in working with children with special educational needs.

Materials and methods. As a result of the establishing experiment, pedagogical conditions for the formation of inclusive competence of teachers of general education organizations were revealed.

Results. Various types of mentoring were analyzed; requirements for the mentoring process are formulated.

Discussion and conclusions. It is concluded that an adequately constructed mentoring process is a necessary and important pedagogical condition for the formation of professional competence of teachers of inclusive education.

Key words: teacher, inclusion, inclusive education, competence, pedagogical conditions, mentoring.

For citation: Dzhaparova, Z.B. (2021). Pedagogicheskoe nastavnichestvo v inklyuzivnom obrazovanii kak uslovie formirovaniya professional'noj kompetentnosti [Pedagogical mentoring in inclusive education as a condition for the formation of professional competence]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 363–373. DOI 10.35231/18186653_2021_2_363 (In Russian).

Введение

Инклюзия – центральная идея в развитии современного образования, которая требует глубоких социальных и ценностных изменений в обществе. Инклюзия основана на идее единого общества. Это означает, что все (представители других рас, религий, культур, люди с разными возможностями) могут присоединиться к общественным отношениям. Это объединение затронет интересы всех членов общества, их способность жить независимо и обеспечит равенство во всех сферах деятельности. По мнению С.В. Алехиной, инклюзия основана на глубокой философской проблеме: вопросе формирования сознания в контексте социального взаимодействия – «Я и Другой человек» [2, с. 28].

Философия инклюзии заключается в том, что социальное развитие играет ключевую роль в способности решать коммуникативные проблемы в контексте глобализации.

Н.М. Назарова отмечает, что многие зарубежные философские основания инклюзии обобщаются как «интерактивные подходы». Саморазвитие и самореализация учащихся с особыми образовательными потребностями возможны только в диалогическом процессе устойчивого и активного взаимодействия, в социокультурной сфере [10, с. 12].

Инклюзия устанавливает новую парадигму социальной жизни, социальной структуры, требует значительных изменений социальных институтов, социальных процессов и социальных практик, включая достижение максимальной социализации каждого человека в обществе в целом. Общество не должно заниматься подготовкой детей с особыми образовательными потребностями к обучению в инклюзивной среде, необходимо изменить привычную парадигму в общественном сознании¹.

Развитие системы инклюзивного образования в Кыргызской Республике является одной из стратегических задач государственной системы в области образования. Этот факт отражен и в национальных нормативных актах нашей страны – законах Кыргызской Республики: «Об образовании»; «О дошкольном образовании» (2009, «Кодекс о детях»); «О правах и гарантиях лиц с ограниченными возможностями»; «О ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов, принятой Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций 13 декабря 2006 года и подписанной 21 сентября 2011 года» и др.

Государство стремится обеспечить доступ этой категории учащихся к образованию на системном уровне, принимая на себя международные обязательства по реализации прав учащихся с ограниченными возможностями на образование и по улучшению их статуса в обществе.

Отмеченные выше законы и Концепция развития инклюзивного образования в Кыргызской Республике на 2019–2023 годы приводят к повышению требований к деятельности учителей, расширению их функциональных обязанностей и расширению профессиональных компетенций.

¹ Вопросы инклюзивного образования. Часть 4. Медицинское и психолого-педагогическое обеспечение. Практическое пособие / под ред. Е.В. Коневой. Ярославль, 2013. С. 9–16.

В процессе внедрения инклюзивного образования для общеобразовательной организации важно учитывать не только проблемы, связанные с материальной базой, но и формирование инклюзивной компетентности как составляющей профессиональной компетентности каждого учителя. На современном этапе развития педагогической теории и практики тенденции, связанные с необходимостью обеспечения доступности образования для всех детей, становятся все более актуальными при формировании инклюзивной компетентности учителей общеобразовательных организаций.

Обзор литературы

Вопросы формирования компетенций педагогов в процессе обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями освещаются во многих зарубежных и кыргызских научных публикациях. Большинство кыргызских ученых (А.А. Алимбеков¹, Н.К. Дюшеева [8], К.Д. Добаев [7], И.А. Низовская, Т.А. Абдырахманов [1], М.А. Ногаев и др. [5; 6; 9]) в своих трудах поясняют компетентность как попытку реализовать полученные знания и навыки в реальной деятельности.

Н. А. Асипова в своём труде «Современные образовательные парадигмы» анализирует ряд научных работ, касающихся компетентностного подхода в образовании, и выделяет этапы формирования парадигмы компетентности. По мнению ученого, «результаты анализа работ позволяют выделить три условных этапа формирования компетентностного образования. Первый этап (1960–1970). Второй этап (1970–1990). Третий этап (1993–1996 гг. – по настоящее время)» [4, с. 131–132].

Т.А. Абдырахманов, М.А. Ногаев утверждают: «Компетентность - это приобретение соответствующей компетенции, включающей соответствующее отношение к предмету деятельности и подход к нему» [1, с. 18].

В настоящее время существует больше исследований по концепции профессиональной компетентности школьных учителей, чем по инклюзивной компетентности учителей. Исследователи

¹ Алимбеков А. Теория и практика этнопедагогической подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. Бишкек, 2010.

И.Н. Хазифулина¹, С.К. Нартова-Бочавер [11], отмечают, что инклюзивная компетентность учителя является одним из аспектов профессиональной компетентности. Поэтому мы решили определить концепцию инклюзивной компетенции как основу концепции профессиональной компетенции.

Понятие «профессиональная компетентность» учителя широко обсуждается в психолого-педагогической литературе с 90-х годов. Некоторые исследователи (Е. М. Мамбетакунов, Н. А. Асипова, А. М. Мамытов, А. А. Алимбеков, А. К. Наркозиев, Е. В. Бондаревская, Е. В. Попова, А. И. Пискунов) тесно связывают профессиональную компетентность с понятием культуры; другие (Б. С. Гершунский, Т. А. Абдырахманов, М. А. Ногаев, Н. К. Дюшеева) – с уровнем профессионального образования; К. Добаев, Е.В. Бондаревская, Э. В. Попова, А. И. Пискунов и др. выделяют компетентность как одно из качеств, влияющих на эффективность профессиональной деятельности. Обобщая взгляды ученых, мы смогли дать следующее определение: «Профессиональная компетентность – это система важных профессиональных качеств, обеспечивающих эффективное выполнение профессиональных обязанностей, включая знания и опыт человека (учителя в нашем контексте)».

Материалы и методы

В ходе нашего исследования на основе анализа педагогической и психологической литературы в результате констатирующего эксперимента были выявлены следующие педагогические условия формирования инклюзивной компетентности педагогов общеобразовательных организаций. Педагогические условия – процесс, влияющий на развитие личности, состоит из совокупности внешних факторов (условий), сочетающихся с внутренней сущностью и явлениями.

Первое условие – это непрерывный процесс наставничества.

¹ Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2008.

Второе условие – совместная деятельность различных специалистов путем создания медико-психолого-педагогических консилиумов.

Третье условие – создание педагогического портфолио.

Наставничество как форма обучения практическим методам на рабочем месте эффективно как педагогическое условие формирования инклюзивной компетентности педагогов. Наставничество – это систематический процесс, требующий не только развития практических навыков, но и другого подхода к работе в целом.

В древнегреческой мифологии наставниками были люди, дававшие мудрые советы. По сей день это слово сохраняет свое значение. Политики, спортсмены, актеры и другие люди использовали это слово для описания человека, оказавшего значительное влияние на разных этапах своей карьеры.

Сложный процесс взаимодействия наставника и ученика называют наставничеством или менторингом. процесс Наставничество определяют как индивидуальный, групповой, коллективный процесс. Чаще всего мы встречаемся с индивидуальным наставничеством, когда наставник ведет ученика. Эффективность отношений наставника с учеником зависит от обоих субъектов.

Групповое наставничество (один наставник ведет группу учеников) или коллективное (несколько наставников, один или группа учеников) встречаются редко. Наставничество – это двусторонний процесс, который означает «партнерство в обучении, которое помогает людям развивать личную и профессиональную жизнь друг друга посредством ролевого моделирования, консультирования, совместного обучения и эмоциональной поддержки». Это подход, а не просто процедура или действие, помогающее опытному человеку развивать другого / других. В то же время наставник обогащает свой опыт. В результате наставник и ученик становятся единомышленниками, партнерами, коллегами и друзьями.

В Кыргызской Республике в 2008 г. было разработано положение о наставничестве, согласно которому процесс наставничества организован в общеобразовательных и специальных школах.

Результаты

Мы рассматривали совместную деятельность как одно из педагогических условий успешной реализации процесса формирования инклюзивной компетентности учителей. Процесс наставничества развивает высокий уровень профессионализма в следующих направлениях:

- 1) знания в области специальной педагогики и психологии;
- 2) овладение технологиями обучения;
- 3) информационная компетентность, мышление (рефлексия) и толерантность;
- 4) умение учитывать индивидуальные особенности ребенка;
- 5) формирование эмпатии.

В своей работе мы рассматривали создание ресурсного центра как условие успешной реализации процесса наставничества. Такие центры созданы на базе школ, участвующих в нашем целевом педагогическом эксперименте. Одним из этапов констатирующего эксперимента было проведение анкеты с открытыми вопросами с целью анализа роли наставничества в работе педагогов с детьми с особыми образовательными потребностями. Участникам были предложены вопросы следующего характера:

- Как часто Вы обращаетесь к своему наставнику?
- Обсуждаете ли Вы с наставником вопросы обучения детей со специальными образовательными потребностями?
- Имеете ли Вы план совместной работы по совершенствованию технологий обучения детей со специальными образовательными потребностями?

По первому вопросу 12% респондентов отметили, что не нуждаются в помощи наставника, а 63% опрошенных заявили, что было бы эффективнее работать с наставником каждый день. При этом они отметили необходимость проведения обширных обучающих семинаров по инклюзивному образованию, дополнительной профессиональной помощи и консультаций. Так, 5% опрошенных отметили, что наставничество является эффективным процессом, если оно будет организовано с разными специалистами.

По второму вопросу 17% респондентов отметили, что в решении вопросов обучения детей со специальными образовательными

потребностями они не обращаются к наставникам, так как консультируются с узкими специалистами; 59% опрошенных отметили, что данный вопрос является одним из самых обсуждаемых с наставником.

Также 24% респондентов отметили, что вопросы обучения детей со специальными образовательными потребностями решают на медико-психолого-педагогических консилиумах.

По третьему вопросу 9% респондентов отметили, что имеют план совместной работы по совершенствованию технологий обучения детей со специальными образовательными потребностями. 79% опрошенных обсуждают с наставником технологии обучения детей со специальными образовательными потребностями по мере необходимости, 12% опрошенных – что в плане работы с наставником такого вопроса нет.

Также нами было проведено исследование фокус-групп из наставников с помощью кейс-технологий. В контексте нашего исследования количество наставников, обладающих навыками фасилитации, конструктивными умениями скаффолдинга, составило 38 человек (55,7%).

Количество наставников, указавших, что они не готовы обеспечить необходимое взаимодействие для обучения детей с особыми образовательными потребностями и испытывают трудности с созданием благоприятного психологического климата с подопечным, составило 22 человека (31,8%).

Количество наставников, недостаточно уверенных в своих организационных способностях и опыте, хотя они были готовы овладеть педагогическими технологиями с целью обеспечения необходимого взаимодействия для организации инклюзивного образования, составило 9 человек (13,4%).

Результаты анкетирования свидетельствуют об актуальности вопроса наставничества в работе педагогов с детьми с особыми образовательными потребностями и определяют соответствующие направления в создании модуля по повышению квалификации педагогов.

В процессе реализации модульной программы мы использовали интерактивные личностно-ориентированные методы обучения. Эти методы позволили получить широкую обратную связь от участников и удовлетворить профессиональные потребности педагогов в области инклюзивного образования. Кейс-технологии заняли важнейшее место на межмодульных встречах. Работая с кейс-технологией, мы смогли

определить динамику развития инклюзивной компетентности учителей-участников на данном этапе педагогического эксперимента. Сравнив результаты предварительного тестирования с результатами пост-теста, мы выявили положительную динамику.

Обсуждение и выводы

При формировании профессиональной компетентности в области инклюзивного образования большое значение имеет процесс построения адекватного наставничества. Для наставников актуальным является владение не только информационной компетентностью, но и навыками фасилитации, умением конструировать скаффолдинг, что непосредственно влияет на подопечного специалиста.

Данный факт в свою очередь повысит понимание учителями важности инклюзивного образования, его целей и ценностей, расширит знания учителей о психолого-педагогических закономерностях и особенностях возрастного и личностного развития детей с особыми образовательными потребностями. Положительная динамика в экспериментальных группах свидетельствует о способности педагогов выбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, и доказывает эффективность наставничества во внедрении инклюзивного образования.

Список литературы

1. Абдырахманов Т.А., Ногаев М.А. Азыркы билим берүүдөгү компетенттик мамиле: окуу-методикалык куралы. – Бишкек, 2013. – 121 б.
2. Алёхина С.В. Инклюзивное образование: история и современность. Педагогический университет, «Первое сентября». – М., 2013.
3. Алёхина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. – 2014. – №1. – С. 5–16.
4. Асипова Н.А. Заманбап билим берүү парадигмалары. – Бишкек, 2019. – 362 б.
5. Гайдукевич С.Е. О подготовке педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования // Народная Асвета. – 2015. – №10. – С. 23-27.
6. Гасилов Г.В. Педагогическое мастерство наставника: беседы о педагогических основах наставничества. – М.: Профиздат, 1985. – 94 с.
7. Добаев К.Д. Калдыбаев С.К. О некоторых проблемах системы образования Кыргызстана // Высшее образование Кыргызской Республики. – Бишкек, 2012. – №3/17. – С. 8–10.

8. Дюшеева Н.К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя // Педагогическое образование и наука. – 2008. – №9. – С. 16–23.

9. Назарова Н.М. Закономерности развития интеграции как социального и педагогического феномена // Компенсирующее обучение: опыт, проблемы, перспективы. – М.: Академия, 1996. – С. 28–38.

10. Назарова Н.М. К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения // Специальное образование. – 2012. – № 2 (26). – С. 6–12.

11. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. – М.: Просвещение, 2010. – 213 с.

References

1. Abdurahmanov, T.A., Nogaev, M.A. (2013). *Азыркы билим берүүдөгү компетенттик мамиле: окуу-методикалык куралы*. Bishkek. 121 p.

2. Alyokhina, S.V. (2013). *Inklyuzivnoe obrazovanie: istoriya i sovremennost'* [Inclusive education: history and modernity]. Moskva: Pedagogicheskij universitet, Pervoe sentyabrya. (In Russian).

3. Alyohina, S.V. (2014). Principy inklyuzii v kontekste izmenenij obrazovatel'noj praktiki [Principles of inclusion in the context of changes in educational practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*. No. 1. pp. 5–16. (In Russian).

4. Asipova, N.A. (2019). *Заманбап билим берүү парадигмалары*. Bishkek. 362 p.

5. Gajdukevich, S.E. (2015). O podgotovke pedagogicheskikh kadrov k rabote v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [On the training of teachers for work in an inclusive education]. *Narodnaya Asveta – People's Asweta*. No. 10. pp.23-27. (In Russian).

6. Gasilov, G.V. (1985). *Pedagogicheskoe masterstvo nastavnika: besedy o pedagogicheskikh osnovakh nastavnichestva* [Teacher skills of a mentor: talks about the pedagogical foundations of mentoring]. – Moskva: Profizdat. 94 p. (In Russian).

7. Dobaev, K.D., Kaldybaev, S.K. (2012). O nekotorykh problemakh sistemy obrazovaniya Kyrgyzstana [Some problems of the education system of Kyrgyzstan]. *Vysshee obrazovanie Kyrgyzskoj Respubliki – Higher education of the Kyrgyz Republic*. Bishkek. No. 3/17. pp. 8–10. (In Russian).

8. Dyusheeva, N.K. (2008). Metodologicheskie podkhody k professional'no-lichnostnomu formirovaniyu budushchego uchitelya [Methodological approaches to the vocational and personal formation of the future teacher] *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka – Pedagogical education and science*. No. 9. pp. 16–23. (In Russian).

9. Nazarova, N.M. (1996). Zakonomernosti razvitiya integracii kak social'nogo i pedagogicheskogo fenomena [Patterns of integration development as a social and pedagogical phenomenon]. *Kompensiruyushchee obuchenie: opyt, problemy, perspektivy – Compensating learning: experience, problems, prospects*. Moskva: Akademiya. pp. 28–38. (In Russian).

10. Nazarova, N.M. (2012). K voprosu o teoreticheskikh i metodologicheskikh osnovakh inklyuzivnogo obucheniya [On the question of the theoretical and methodological foundations of inclusive learning]. *Special'noe obrazovanie – Special education*. No. 2 (26). pp. 6–12. (In Russian).

11. Nartova-Bochaver, S.K. (2010). *Differencial'naya psikhologiya* [Differential psychology]. – Moskva: Prosveshchenie. 213 p. (In Russian).

Об авторе

Джапарова Замира Бердибековна, старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психокоррекции, Кыргызский государственный университет имени И. Арабаева, г. Бишкек, Кыргызская Республика, e-mail: dzhaparova.77@mail.ru

About author

Zamira B. Dzhaparova, Kyrgyz State University named after I. Arabaev, Bishkek, Kyrgyz Republic, e-mail: dzhaparova.77@mail.ru

Поступила в редакцию: 21.05.2021

Received: 21 May 2021

Принята к публикации: 16.06.2021

Accepted: 16 June 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

Современная проблема диагностики раннего детского аутизма (РДА) и расстройств аутистического спектра (РАС)

Ю. А. Фесенко¹, Е. Ю. Фесенко²

¹Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

²СПб ГБУЗ «Городская детская поликлиника № 19»,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. Расстройства аутистического спектра (РАС) не являются точным медицинским диагнозом; они представляют собой социальное понятие, построенное на принципах нарушений коммуникативной сферы, и отсутствуют в действующей МКБ-10. Таким образом, лица с РАС могут принадлежать различным нозологическим категориям, и при постановке диагноза врачам-психиатрам следует отделять его от других расстройств и синдромов при иных заболеваниях.

Материалы и методы. Проанализирована деятельность специалистов центра восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина в Санкт-Петербурге за 2019 и 2020 гг., наблюдавших пациентов с ранним детским аутизмом (РДА) и другими расстройствами. Выборка составила 529 и 607 человек соответственно.

Результаты. Оценена динамика выявления случаев РДА в Санкт-Петербурге в 2019 и 2020 г.; по итогам диагностики доля детей с РДА составляет 0,01% от детского населения Санкт-Петербурга. Автором проведен сравнительно-сопоставительный анализ выявляемости расстройств аутистического спектра у детей в разных регионах мира.

Обсуждение и выводы. Сделан вывод об опасности гипердиагностики РДА и необходимости оказания комплексной помощи лицам с диагностированными расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: аутизм, расстройство, гипердиагностика, интеллектуальные нарушения, классификация, врач-психиатр.

Для цитирования: Фесенко Ю.А., Фесенко Е.Ю. Современная проблема диагностики раннего детского аутизма (РДА) и расстройств аутистического спектра (РАС) // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 374–382. DOI 10.35231/18186653_2021_2_374

Introduction. Autism spectrum disorders (ASD) are not an accurate medical diagnosis; they are a social concept based on the principles of violations of the communicative sphere, and are absent from the current МКБ-10. Thus, persons with ASD may belong to various nosological categories, and when making a diagnosis, psychiatrists should separate it from other disorders and syndromes in other diseases.

Materials and methods. The activity of specialists of the Center for Restorative Treatment "Children's Psychiatry" named after S.S. Mnukhin in St. Petersburg for 2019 and 2020, who observed patients with early childhood autism (RDA) and other disorders, was analyzed. The sample was 529 and 607 people, respectively.

Results. Dynamics of early childhood autism cases detection in St. Petersburg in 2019 and 2020 were evaluated; according to the results of diagnostics, the proportion of children with early childhood autism is 0.01% of the children's population of St. Petersburg. The author conducted a comparative analysis of the detectability of autism spectrum disorders in children in different regions of the world.

Discussion and conclusions. The conclusion was made about the danger of overdiagnosis of early childhood autism and the need to provide comprehensive care to persons with diagnosed autism spectrum disorders

Key words: autism, disorder, overdiagnosis, intellectual disabilities, classification, psychiatrist.

For citation: Fesenko, Iu. A. Fesenko, E. Iu. (2021). Sovremennaya problema diagnostiki rannego detskogo autizma (RDA) i rasstrojstv autisticheskogo spektra (RAS) [Modern problem of diagnosis of early childhood autism (RDA) and autism spectrum disorders (ASD)]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 374–382. DOI 10.35231/18186653_2021_2_374 (In Russian).

Modern problem of diagnosis of early childhood autism (RDA) and autism spectrum disorders (ASD)

Iurii A. Fesenko¹, Ekaterina Iu. Fesenko²

*¹Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

*²«City Children's Polyclinic No. 19»,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Введение

Расстройства аутистического спектра (РАС) – не точный медицинский диагноз (он отсутствует в действующей сегодня МКБ-10), а социальное понятие, построенное на принципах нарушений коммуникативной

сферы (контакта с окружающими). Между тем нарушения общения не являются основными проявлениями раннего детского аутизма (РДА). Лица с РАС могут принадлежать к различным нозологическим категориям: ранний детский аутизм (РДА), синдром Аспергера, синдром Ретта, атипичный аутизм, умственная отсталость разной степени, речевые нарушения, социально-педагогическая запущенность и пр. При этом РАС не подпадает под критерии, достаточные для установления инвалидности и не находит достаточных оснований для ограничений или преференций социального порядка. Это свидетельствует о том, что данный диагноз неустойчив, так что говорить о РАС в целом крайне непродуктивно. Поэтому сейчас в Санкт-Петербурге детские психиатры говорят о классическом детском аутизме и сосредоточивают помощь детям именно при этом заболевании.

Диагноз пациентам с аутистическими расстройствами вправе устанавливать только врач-психиатр, поскольку данная патология относится по МКБ-10 к рубрике F00-F99 Психические расстройства и расстройства поведения (ранний детский аутизм (F84.0-F84.1); синдром Аспергера (F84.5); аутистические расстройства, обусловленные органическими заболеваниями головного мозга, и вследствие других причин (F84.1-F84.3); аутистическое расстройство с умственной отсталостью (F84.11) [4]. Аутизмом называют расстройство психического и психологического развития, при котором наблюдается выраженный дефицит эмоциональных проявлений и сферы общения. В переводе «аутизм» – это «ушедший в себя, или человек внутри себя». Он никогда не проявляет свои эмоции, не воспринимает жесты и общение с окружающими и практически полностью асоциален. Диагноз «аутизм» отрицать невозможно, но психиатры настаивают на том, что его надо отделять от множества других расстройств, синдромов при других заболеваниях, которые сливаются в одно «облако», имя которому – не признаваемое петербургскими психиатрами РАС.

Материалы и методы

Необходимо подчеркнуть, что в любых инициативах, предложениях, а тем более принимаемых решениях на самом высоком уровне, употребление аббревиатуры «РАС» нелегитимно, поскольку невозможно обсуждать то, чего не существует (повторим, что в МКБ-10 такой нозологической единицы нет). Как уже говорилось, диагноз психического заболевания имеет право устанавливать только врач-психиатр, который,

как и врач другой специальности, обязан диагностировать только в рамках рубрик Международной классификации болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). Диагноз «Расстройства аутистического спектра» появится, по предварительным данным, в МКБ-11, т. е. в 2022 г.

В Санкт-Петербурге бесплатную медико-психолого-социальную помощь (амбулаторно и в дневных стационарах) всем детям с аутистическими расстройствами оказывает государственное казенное учреждение здравоохранения ЦВЛ «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина (далее – ЦВЛ). В ЦВЛ врачами-психиатрами ежегодно наблюдаются пациенты с РДА (ранним детским аутизмом), которым в учреждении, помимо необходимой терапии, оказываются социальные услуги в пределах компетенции социальных работников и специалистов по социальной работе, состоящих в штате.

Результаты исследования

По отчетным данным организационно-методического отделения СПб ГКУЗ ЦВЛ «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина» в Санкт-Петербурге на конец 2020 г. зарегистрировано 607 детей с диагнозами, входящими в рубрику «первазивные расстройства развития», что соответствует вновь образованному термину «Расстройства аутистического спектра», количество которых составляет 2,2% от всех наблюдающихся в ЦВЛ.

Количество выявленных детей с аутизмом и аутистическими расстройствами в Санкт-Петербурге в 2019 и 2020 гг.:

2019 г. – пациентов с аутистическими расстройствами – 529 чел. (4 – на консультативном наблюдении), что составляет 1,9% от 27187 наблюдающихся в Центре. При этом детей с ранним детским аутизмом (F84.0 – F84.1 по МКБ-10) – 174 чел.; с синдромом Аспергера (F84.5) – 11; 25 детей – с аутистическими расстройствами, обусловленными органическими заболеваниями головного мозга и вследствие других причин (F84.2, F84.3, F84.8, F84.9). У оставшихся 319 детей диагностировано аутистическое расстройство с умственной отсталостью (F84.11).

Численность детского и подросткового населения, обслуживаемого ЦВЛ, в 2019 г. – 862797 человек.

2020 г. – пациентов с аутистическими расстройствами – 607 чел., что составляет 2,2% от 27213 наблюдающихся. При этом детей с ранним детским аутизмом (F84.0 – F84.1 по МКБ-10) – 159 чел.; с синдромом

Аспергера (F84.5) – 29; 30 детей – с аутистическими расстройствами, обусловленными органическими заболеваниями головного мозга и вследствие других причин (F84.2, F84.3, F84.8, F84.9). У оставшихся 399 детей диагностировано аутистическое расстройство с умственной отсталостью (F84.11).

Численность детского и подросткового населения, обслуживаемого ЦВЛ в 2020 г. – 886132 человека.

Несложно подсчитать, что доля детей с аутизмом и аутистическими расстройствами ежегодно составляет менее 0,1% от всего детского населения Санкт-Петербурга, что крайне сложно назвать «эпидемией».

При анализе данных из разных стран (Великобритания, 2006, 2009; Япония, 2008; США, 2009; Норвегия, 2010; Южная Корея, 2011; Исландия, 2013) очевидно, что, несмотря на разницу в возрасте и методы исследования, анализируемая переменная находится в диапазоне 0,87–2,64%.

Анализ данных, предоставленных организационно-методическим отделением СПб ГКУЗ «Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина», выявил, что показатель болезненности РДА в Санкт-Петербурге в 8,7 раз ниже, чем в США, в 10,5 раз ниже, чем в Финляндии, и в 9,7 раз ниже, чем в Великобритании. Обращает на себя внимание то, что в Санкт-Петербурге наиболее высокой оказывается доля (64,3%) пациентов с РДА с умственной отсталостью.

Обсуждение и выводы

Эти сопоставления, по мнению одного из ведущих специалистов по проблеме аутизма В.Э. Пашковского, позволяют утверждать, что статистические данные по Санкт-Петербургу полностью отражают болезненность РДА в городе, критерии диагностики не нуждаются в коррекции, в других же странах существует гипердиагностика, поскольку на протяжении последних лет вопрос распространенности РАС вызывает частые дискуссии в научном сообществе и беспокойство в медийном пространстве: многие исследования свидетельствуют об увеличении частоты встречаемости РАС, массмедиа сообщают о «глобальной эпидемии» РАС [5].

В.Е. Каган, один из первых отечественных исследователей аутизма у детей, автор монографии на эту тему [1; 2], связывает один из мифов – «эпидемию детского аутизма» – с различными причинами, ведущими к гипердиагностике. Причины ее очень близки к тому, что часто называют «социальным диагнозом», т. е. диагнозом, не столько отражающим место

расстройства в существующей системе научных представлений и особенности состояния данного пациента, сколько определяющим представлением о «благее» пациента.

Известные и авторитетные отечественные детские психиатры Е.В. Макушкин, И.В. Макаров и В.Э. Пашковский, говоря о причинах увеличения выявляемости РАС, пишут, ссылаясь на работу E. Duchan и R. Patel (2012): «В одних странах используются только диагнозы, установленные врачами-психиатрами, в других информацию получают не только от психиатров, но и из других источников. В штате Мэриленд (США) сведения о наличии у детей с 3 до 17 лет РАС были получены от родителей. В национальном обзоре здоровья детей 2007 г. считалось, что у ребенка есть РАС, если родитель или опекун сообщил, что врач или другой поставщик медицинских услуг когда-либо говорил о том, что у ребенка был данный диагноз. В соответствии с этим критерием показатель распространенности составил 110 на 10 000» [3].

Часто аутизм маскируется как с подачи специалистов, так и родителей, под другие «благопристойные» диагнозы. Например, ставится диагноз «сенсомоторная алалия». При таком диагнозе родителям легче устроить ребенка в детский сад, с ним работает логопед. Самим родителям легче принять данную формулировку диагноза.

Говоря о диагностическом инструментарии, используемом сегодня, необходимо отметить: вопреки расхожему мнению «специалистов», не имеющих профессионального отношения к психиатрии (представители различных фондов, различных общественных образований и других, по разным причинам, заинтересованных в провозглашении «эпидемии аутизма», лиц и групп), что диагностических материалов, причем имеющих высокую достоверность, сейчас много, но ими почему-то не хотят пользоваться врачи-психиатры и медицинские психологи. С их подачи уже сегодня во многих местах применяют какие-то тесты, не имеющие достоверности: «не смотрит в глаза, нет указательного жеста» – все, это аутизм. И число таких диагнозов нарастает как снежный ком, что позволяет «разным институтам получать свои выгоды при вспахивании аутистического поля» [6]. Это и тьюторство, и средства на спецшколы, и странные диеты с недоказанной эффективностью, и доморощенные тесты «на РАС» стоимостью до миллиона рублей.

Ведущие детские психиатры нашей страны, которые, говоря о неоправданном увеличении показателей выявления РАС, пишут: «В последней классификации DSM-5 критерии многих диагностических

категорий объединили, мотивируя это отсутствием убедительных данных в пользу их дальнейшего разделения. Это касается и задержек интеллектуального развития (умственная отсталость), общей задержки развития и РАС. Указанную недостаточность должны были восполнить другие диагностические инструменты. Из них наиболее распространены интервью для диагностики аутизма ADI-R, план диагностического обследования при аутизме, рейтинговая шкала оценки аутизма. В связи с утверждениями о возможностях ранней диагностики РАС возник вопрос о применимости конкретных инструментов у очень маленьких детей. Здесь нельзя не отметить большие трудности, возникающие при попытках применения таких инструментов, связанные с недостаточным развитием социальной сферы и языковых функций. Заметим, что скрининговые и диагностические инструменты для маленьких детей появляются, но в целом они еще мало разработаны....

Инструменты, которые используются для диагностики или скрининга РАС, не могут быть применимы к детям с сенсорными и интеллектуальными нарушениями. Во-первых, они не учитывают вероятность того, что разные условия могут привести к одному и тому же результату, во-вторых, отсутствуют соответствующие нормы для этой целевой группы населения» [3].

Существует мнение, что отсутствие системы помощи детям с аутизмом в нашей стране связано с малой численностью таких детей. Другими словами, детей с аутизмом не настолько много, чтобы была необходимость в изменении законодательства, в формировании бюджетов на специальную подготовку педагогических и медицинских кадров и прочие сопутствующие расходы. Но, тем не менее, в 2018 и 2019 гг. Комитетом по социальной политике и рабочей группой по организации межведомственного взаимодействия в целях реализации в Санкт-Петербурге опыта комплексного сопровождения лиц, имеющих расстройства аутистического спектра, проводились регулярные (соответственно годовым планам) круглые столы на различные темы, касающиеся вопросов межведомственного взаимодействия. В мае 2020 г. Комитетом по социальной политике после консультаций с другими профильными комитетами создана экспертная группа по развитию системы комплексной помощи лицам с расстройствами аутистического спектра, включающая в себя представителей родительского сообщества, социально ориентированных некоммерческих организаций и профильных исполнительных органов государственной власти Санкт-Петербурга – Комитет по

здравоохранению, Комитет по образованию, КСП, Комитет по труду и занятости населения, Комитет по физкультуре и спорту, Комитет по культуре. В эту группу вошли представители Отдела по организации медицинской помощи матерям и детям КЗ и СПб ГКУЗ ЦВЛ «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина.

Список литературы

1. Каган В.Е. Аутизм у детей. – Л.: Медицина, 1981. – 206 с.
2. Каган В.Е. Эпидемия детского аутизма? Libr.Autism.ru, 2003.
3. Макушкин Е.В., Макаров И.В., Пашковский В.Э. Распространенность аутизма: подлинная и мнимая // Журнал неврологии и психиатрии. – 2019. – №2. – С. 80–85.
4. Международная классификация болезней (10-й пересмотр) // Классификация психических и поведенческих расстройств: клинические описания и указания по диагностике / пер. под ред. Ю.Л. Нуллера и С.Ю. Циркина. – СПб.: ВОЗ, АДИС, 1994. – 304 с.
5. Пашковский В.Э. Ранний детский аутизм: дорожная карта // АУТИЗМ: медико-психолого-педагогическая, социально-экономическая и правовая проблема: сб. ст. междунар. конф. «XII Мнухинские чтения» 27–28 марта 2014 г. / под общ. ред. Ю.А. Фесенко, Д.Ю. Шигашова. – СПб.: Изд-во Виктория Плюс, 2014. – С.171–177.
6. Фесенко Ю.А., Макаров И.В., Колесников И.А., Фесенко Е.Ю. Аутизм у детей: мифы, диагностика, коррекция. – СПб.: Алеф-Пресс, 2020. 187 с.

References

1. Kagan, V.E. (1981) *Autizm u detej* [Autism in Children]. Leningrad: Medicina. (in Russian).
2. Kagan, V.E. (2003) *Ehpidemiya detskogo autizma?* [The epidemic of childhood autism?]. Libr.Autism.ru (in Russian).
3. Makushkin, E.V., Makarov, I.V., Pashkovskij, V.EH. (2019) Rasprostranennost' autizma: podlinnaya i mnimaya [Autism prevalence: genuine and imaginary]. *Zhurnal nevrologii i psikhiatrii – Journal of Neurology and Psychiatry*. No. 2. pp. 80–85. (in Russian).
4. *Mezhdunarodnaya klassifikaciya boleznej (10-j peresmotr)* (2014). Klassifikaciya psikhicheskikh i povedencheskikh rasstrojstv: klinicheskie opisaniya i ukazaniya po diagnostike / per. pod red. YU.L. Nullera i S.YU. Cirкина. Sankt-Peterburg: VOZ, ADIS. (in Russian).
5. Pashkovskij, V.EH. (2014) *Rannij detskij autizm: dorozhnaya karta* [Early childhood autism: roadmap]. AUTIZM: medi-ko-psikhologo-pedagogicheskaya, social'no-ehkonomicheskaya i pravovaya problema: sb. st. mezhdunarodnoj konferencii «XII Mnuhinskiye chteniYA» 27–28 marta 2014 g. / pod obshch. red. YU.A. Fesenko, D.YU. Shigashova. Sankt-Peterburg: Izd-vo Viktoriya plus. pp.171–177. (in Russian).
6. Fesenko, YU.A., Makarov, I.V., Kolesnikov, I.A., Fesenko, E.YU. (2020) *Autizm u detej: mify, diagnostika, korrekciya* [Autism in children: myths, diagnosis, correction]. Sankt-Peterburg: Alef-Press. (in Russian).

Вклад авторов

Соавторство неделимое.

Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

Фесенко Юрий Анатольевич, доктор медицинских наук, Главный научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории инклюзивного и специального образования, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: yaf1960@mail.ru

Фесенко Екатерина Юрьевна, врач-педиатр, врач функциональной диагностики СПб ГБУЗ «Городская детская поликлиника №19», Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: annasui@mail.ru

About authors

Iurii A. Fesenko, Doc. Sci. (Med.), Chief Researcher of the Research Laboratory of Inclusive and Special Education, Leningrad State University named after A. S. Pushkin, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: yaf1960@mail.ru

Ekaterina Iu. Fesenko, pediatrician, doctor of functional diagnostics of "City Children's Polyclinic No. 19", Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: annasui@mail.ru

Поступила в редакцию: 11.04.2021

Received: 11 Apr. 2021

Принята к публикации: 11.05.2021

Accepted: 11 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 159.922.73

DOI 10.35231/18186653_2021_2_383

Семья особого ребенка: психологические проблемы здоровых сиблингов

И. К. Шац

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье изложены психологические проблемы здоровых сиблингов в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Материалы и методы. Обследовано 69 семей, в которых воспитывались дети с ОВЗ и их здоровые сиблинги. В исследовании использовались клиническая беседа, метод психологического интервью, а также ряд психологических методик: методика диагностики отношения к болезни ребёнка (ДОБР), авторские анкета для родителей и «незаконченные предложения», рисунок семьи и др.

Результаты. Проведен анализ факторов, влияющих на положение здоровых детей в семье. У здоровых сиблингов наблюдались личностные и поведенческие проблемы: реакции активного и пассивного протеста (оппозиции), реакции отказа, реакции эмансипации и реакции группирования со сверстниками. Выраженные нарушения поведения отмечались при реакциях активного протеста, реакции отказа, реакции эмансипации. Описаны несколько вариантов невротического реагирования здоровых детей на отсутствие достоверной информации, поведение и позицию родителей. У членов семей больных детей часто возникали ипохондрические переживания в виде сверхценных идей или фобий.

Обсуждение и выводы. Здоровые братья и сестры особых детей часто имеют серьезные психологические проблемы. Наличие этих проблем и степень их выраженности зависит от многих факторов: количества детей в семье, их возраста и пола, но главное – от отношения родителей к детям в семье.

Различные специалисты, работающие с такими семьями, должны учитывать психологические и социальные проблемы здоровых сиблингов и включать этих детей в обязательную комплексную программу помощи семье.

Ключевые слова: сиблинги, психологические проблемы, семья с особым ребенком, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Для цитирования: Шац И. К. Семья особого ребенка: психологические проблемы здоровых сиблингов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 383–397. DOI 10.35231/18186653_2021_2_383

Special child family: psychological problems of healthy siblings

Igor K. Shats

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article describes the psychological problems of healthy siblings in families of children with disabilities.

Materials and methods. 69 families in which children with HIA and their healthy siblings were raised were examined. The study used clinical conversation, the method of psychological interview, as well as a number of psychological methods: the method of diagnosing attitudes to child disease, author's questionnaire for parents and "unfinished proposals," family drawing, etc.

Results. An analysis of factors affecting the situation of healthy children in the family was carried out. Healthy siblings showed personal and behavioral problems: reactions of active and passive protest (opposition), reactions of refusal, reactions of emancipation and reactions of grouping with peers. Pronounced behavior violations were noted during reactions of active protest, reaction of refusal, reaction of emancipation. Several variants of neurotic response of healthy children to absence of reliable information, behavior and position of parents are described. Family members of sick children often had hypochondric experiences in the form of super-valuable ideas or phobias.

Discussion and conclusions. Healthy brothers and sisters of special children often have serious psychological problems. The presence of these problems and the degree of their severity depend on many factors: the number of children in the family, their age and gender, but most importantly - on the attitude of parents to children in the family.

Various professionals working with such families should take into account the psychological and social problems of healthy siblings and include these children in a mandatory comprehensive family assistance program.

Key words: siblings, psychological problems, a family with a special child, children with disabilities.

For citation: Shats, I. K. (2021). Sem'ya osobogo rebenka: psikhologicheskie problemy zdorovykh siblingov [Special child family: psychological problems of healthy siblings]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 383–397. DOI 10.35231/18186653_2021_2_383 (In Russian).

Введение

Отношение и взаимодействие в семье является важным фактором психологического развития детей, влияет на формирование личности, стиля коммуникации, взглядов на мир. Отношения между отдельными

членами семьи часто определяют в будущем отношение ребенка со своим окружением. Связь между братьями и сестрами представляет собой разновидность долгосрочных семейных отношений, которые существенно влияют на поведение, эмоциональные реакции и стиль общения двух сиблингов (сибсы или сиблинги – генетический термин, обозначающий потомков одних родителей, это родные братья и сестры, но не близнецы) порой на всю последующую жизнь. Отношения братьев/сестер включены в единую семейную систему и непосредственно связаны как с детско-родительскими, так и с супружескими отношениями [5]. На отношения сиблингов влияют многие факторы: стиль воспитания, личностные особенности родителей, психологический климат в семье, жизненные ситуации, с которыми сталкивается семейная система. Наличие у одного из детей хронического заболевания – всегда горе и трагедия для семьи. Эта ситуация может радикально менять уклад семьи и внутрисемейные отношения.

Целью статьи является обсуждение психологических проблем и возможности помощи здоровым сиблингам в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья.

Обзор литературы

К сожалению, исследований на тему взаимодействия здоровых и больных сиблингов в семье немного [5]. Для оказания эффективной психологической помощи здоровым сиблингам в семьях детей с ОВЗ, необходим анализ процессов, происходящих в таких семьях, и изучение причин психологических нарушений у этих детей¹.

Часто здоровые дети очень хотят знать, «что и почему» происходит с их братом или сестрой. Многие родители не могут говорить на травмирующую всех тему болезни одного из своих детей. В связи с этим здоровые дети в семье могут страдать от недостатка информации о состоянии, проблемах, причинах нарушений их брата/сестры. Не получив информацию о больном брате или сестре от родителей, здоровые дети начинают искать информацию самостоятельно в разных источниках (Интернет, соседи, родственники, сверстники). При получении искаженной или в недоступной для понимания в его возрасте форме информации у здоро-

¹ Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети (пер. англ.). 2-е изд. М.: Теревинф, 2009. 368 с.

вых детей могут возникать страхи, тревога и другие проблемы. В ситуациях противоположных, когда родители дают здоровым детям много информации о больном ребенке и её форма, не соответствующая возрасту и развитию ребенка, и с выраженной эмоционально отрицательной коннотацией, также отрицательно влияет на ребенка и может служить психической травмой, вызывающей невротические, в том числе ипохондрические переживания и реакции.

Одна из самых частых и серьезных причин вызывающая эмоциональные, поведенческие проблемы, а порой психическую травму, влияющая на всю последующую жизнь здоровых детей – это привлечение их к уходу, обслуживанию и обучению больных братьев/сестер с ОВЗ, делегирование им ответственности за больных сиблингов.

Непосредственный объем и круг обязанностей здоровых детей в семье зависит от многих факторов, в том числе от состава семьи. В больших семьях, где ответственность и нагрузка распределяется между несколькими детьми, они не испытывают чувства несправедливости.

Пол здоровых детей также влияет на степень включения в уход и помощь их сиблингам с особыми нуждами. Сестры берут на себя ответственность за больных братьев/сестер чаще, чем братья, и таким образом, находятся в зоне большего психологического риска. Девочки, несомненно, чаще мальчиков берут на себя роль «сиделки», хотя далеко не всегда это ведет к негативным психологическим последствиям¹.

В многих случаях, когда здоровые сибсы являются старшими детьми в семье, в их обязанности часто входит помощь в обучении своих больных братьев/сестер. Эта ситуация травматична для обеих сторон, часто приводит к конфликтам, и в итоге от такого «сотрудничества» возникает больше проблем, чем реальной помощи. Дополнительным стрессовым фактором являются интеллектуальные проблемы у больных детей.

В подростковом возрасте необходимость ухода и опеки над больным сибсом вызывает множество проблем и конфликтов. Очень часто поведение здоровых подростков обусловлено реакциями эмансипации и группирования со сверстниками², о которых пойдет речь ниже.

В семьях, где больные дети из-за своих нарушений и особенностей

¹ Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети (пер. англ.). 2-е изд. М.: Теревинф, 2009. 368 с.

² Личко А.Е. Подростковая психиатрия: (руководство для врачей). 2-е изд., доп. и перераб. Л.: Медицина, 1985. 416 с.

требуют ухода и помощи на протяжении всей последующей жизни, у здоровых подростков при размышлении о своем будущем возникают вполне обоснованные тревога, неуверенность, страхи о перспективах своей жизни. Эти страхи связаны с будущей ответственностью, проблемами постоянной жизни с больным братом/сестрой, трудностями в карьере и создании своей семьи.

Определяющим фактором, влияющим на проблемы здоровых детей в семье, является позиция и отношение родителей. Эта позиция формирует несколько вариантов отношений между всеми членами семьи [10].

В первом варианте один из родителей (чаще мать) фиксирует всё своё внимание на больном ребёнке, а второй родитель (чаще отец или бабушка с дедушкой) занимается здоровым ребенком.

Во втором варианте оба родителя «ставят крест» на больном ребёнке, занимаясь им лишь формально, а все свои надежды и чаяния вкладывают в здорового ребёнка. В этом варианте у здоровых сибсов могут возникать проблемы связанные, с одной стороны, с ожиданием родителей их огромных успехов, компенсирующих «неперспективность» больного брата/сестры, а с другой стороны, с собственными желаниями и возможностями.

Третий вариант заключается в том, что оба родителя фиксируют внимание на больном ребёнке, а здоровый ребенок остаётся без эмоционального тепла, поддержки и контроля.

Таким образом, во многих семьях детей с ОВЗ в силу ряда причин здоровые дети переживают гнев, чувство вины, несправедливости, связанные с тем, что им уже в детском возрасте приходится превращаться в «маленьких и.о. родителей»¹, а другие дети живут относительно беззаботно и счастливо. Эти переживания могут быть причиной личностных, поведенческих реакций и невротических расстройств.

Материалы и методы

Сообщение является фрагментом большого исследования семей детей с различными заболеваниями и нарушениями, проводимого автором на протяжении многих лет. В этом фрагменте исследования принимали участие 69 семей, в которых были дети с ОВЗ и их здоровые сиблинги.

¹ Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети (пер. англ.). 2-е изд. М.: Теревинф, 2009. 368 с.

Исследование проводилось в рамках научной работы, а также в процессе психотерапевтической помощи больным детям и членам их семей. В исследовании использовались клиническая беседа, метод психологического интервью, а также ряд психологических методик: методика диагностики отношения к болезни ребёнка (ДОБР)¹, авторские анкеты для родителей [7; 8] и «незаконченные предложения», рисунок семьи².

Результаты

Личностные и поведенческие реакции здоровых детей. В отечественной детской психиатрии для обозначения психологических личностных реакций используется термин «характерологические реакции», предложенный Т. П. Симсон (1935), а патологические формы личностных реакций обозначают как «патохарактерологические реакции»³. Личностные реакции здоровых сиблингов в семьях особых детей в целом укладываются в описание этих характерологических и патохарактерологических реакций.

Характерологические и патохарактерологические реакции являются группой своеобразных личностных реакций, которые клинически очерчены нечетко, по-разному обозначаются и занимают пограничное положение между патологией и психологической «нормой». Они больше известны педагогам, чем клиницистам. Патохарактерологические реакции являются психогенными личностными реакциями, которые проявляются преимущественно в разнообразных отклонениях поведения ребенка или подростка, ведут к нарушениям социально-психологической адаптации и, как правило, сопровождаются невротическими (в частности соматовегетативными) расстройствами⁴. Патохарактерологические реакции принципиально обратимы, хотя и могут при неблагоприятных условиях переходить в более стойкие формы расстройств личности. В развитии патохарактерологических реакций у здоровых детей в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья главную роль играют

¹ Психодиагностические методы в педиатрии и детской психоневрологии: учеб. пособие / под ред. Д. Н. Исаева и В. Е. Кагана. СПб.: ЛПМИ, 1991. 80 с.

² Эйдеймиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2003. 336 с.

³ Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1995. 560 с.

⁴ Там же.

отрицательные ситуативные факторы, отношения с членами семьи, негармоничный стиль воспитания. Дополнительным фактором является особенности характера здорового ребенка или подростка.

Нами наблюдались следующие личностные и поведенческие проблемы у здоровых детей: реакции активного и пассивного протеста (оппозиции), реакции отказа, реакции эмансипации и реакции группирования со сверстниками. Выраженные нарушения поведения отмечались при реакциях активного протеста (оппозиции), реакции отказа, реакции эмансипации.

Причины реакций протеста прежде всего зависят от степени вовлеченности здорового ребенка в уход за больным братом/сестрой, формы и настойчивости родителей в этом вопросе, а также от уровня родительского внимания, уделяемого здоровому ребенку.

Характерологические реакции активного протеста у здоровых детей проявлялись в форме непослушания, грубости, вызывающего и агрессивного поведения в ответ на требования родителей или больного сиблинга. Патологические реакции активного протеста отличались значительно большей интенсивностью, большей длительностью периода измененного эмоционального состояния ребенка, склонностью к повторению и фиксации нарушенного поведения, которое приобретало привычный характер.

Реакции пассивного протеста выражались в отказе от еды, элективном мутизме, уходах из дома. Отказ от еды и ухода из дома часто возникали сразу после конфликтной ситуации, избирательный мутизм проявлялся в отказе от речевого общения с больным сиблингом или одним из родителей. В некоторых случаях эта реакция сопровождалась нарушениями соматовегетативных функций (головокружением, рвотой, энурезом).

Реакция отказа связана с переживанием отчаяния, массивными страхами, особенно в ситуациях, связанных с изменением положения здорового ребенка в семье. Эта реакция проявлялась, как правило, в отказе или ограничении контактов и сотрудничества с родителями, дети становились пассивными, не высказывали своих просьб и желаний. Дети и подростки отказывались от выполнения тех или иных требований, предъявляемых к ним взрослыми, выражали недовольство, обиду, замаскированную враждебность по отношению к больному сиблингу, утрачивался прежний эмоциональный контакт с родителями. Отмечались ранее несвойственные им необщительность и капризность.

Для подросткового возраста характерны реакция эмансипации и группирования со сверстниками¹. Суть реакции эмансипации – освобождение от власти родителей, стремление к независимости и самостоятельности. Необходимость заботы и помощи своим сиблингам с ОВЗ часто вызывает гнев, так как, по мнению подростков, этот уход ограничивает свободу, самостоятельность, право распоряжаться своим временем и нарушает его личные планы. Проявлялась реакция эмансипации в демонстративной попытке жить своей автономной жизнью, игнорировании потребностей семьи, и прежде всего потребностей своего больного брата/сестры, в длительных отлучках из дома, отказе отчитываться перед взрослыми. Подростки отказывали в помощи своим больным сиблингам, мотивируя это нарушением их планов и вторжением в их личную жизнь.

Реакция группирования со сверстниками также является этапом взросления и проявляется в подростковом возрасте практически всегда. Она выражается в стремлении подростков образовывать более или менее стойкие спонтанные группы, в которых устанавливаются определенные неформальные отношения, имеются свои лидеры и исполнители, происходит более или менее естественное распределение «ролей», в основе которого чаще лежат индивидуальные особенности личности подростков². В этот период мнение группы важнее мнения семьи. Здоровые подростки давали выраженные эмоциональные реакции в ситуациях, когда необходимость помощи больному брату/сестре препятствовала его взаимодействию со своими сверстниками и/или являлась источником неудобства и стыда. Особенно болезненно переживались подростками ситуации при ироничном и пренебрежительном отношении значимой группы сверстников к их больному сиблингу. В семьях, где с уважением относились к переживаниям подростка, понимали трудности этого возраста, реакции эмансипации и группирования со сверстниками проявлялись в мягкой форме, а переживания здоровых подростков не носили болезненный характер.

Невротические расстройства. Особенности жизнедеятельности здоровых сиблингов в семьях больных детей могут восприниматься ими очень травматично, т. е. вероятность переживания психической травмы

¹ Личко А.Е. Подростковая психиатрия: (руководство для врачей). 2-е изд., доп. и перераб. Л.: Медицина, 1985. 416 с

² Там же.

здоровыми детьми очень высока. Как известно, психическая травма является одной из главных причин невроза¹. Невротические расстройства связаны с психической травмой и нарушением самоидентификации, которая должна четко отделять его от больного брата/сестры².

Работа с такими семьями позволяет описать несколько вариантов невротического реагирования, которое у многих детей дает картину развернутого невротического расстройства.

Предшествует развитию невротического расстройства страх заболеть «как их брат или сестра». У многих детей появлялись общие невротические симптомы. Они жаловались на бессонницу, отсутствие аппетита, головную боль, проблемы с пищеварением и т.п. Часто дети высказывали различные соматические жалобы, чтобы привлечь к себе внимание родителей. Нередко здоровые сибсы считали, что только жалобы на здоровье позволяют завоевать внимание и любовь родителей. Они нередко симулировали те или иные соматические или психические симптомы с разной степенью достоверности и артистичности.

В некоторых случаях соматические жалобы, очень похожие на симптомы больных сиблингов, возникали неосознанно, носили невротический характер. Механизм этих жалоб был близок к истерическому внутреннему конфликту. Такие невротические реакции усугублялись и закреплялись бурной эмоциональной реакцией родителей, обязательными и естественными в такой ситуации процедурами тщательного обследования здоровых детей.

У членов семей больных детей часто возникали ипохондрические переживания в виде сверхценных идей или фобий. «Ипохондрия» – термин, который описывает состояние человека, проявляющееся в постоянном беспокойстве по поводу возможности заболеть одной или несколькими болезнями, жалобах или озабоченности своим физическим здоровьем, восприятию своих обычных ощущений как ненормальных и неприятных. Причины этих переживаний различны, прежде всего это поведение родителей, которые акцентируют внимание детей на болезнях и здоровье. Большое значение имеют особенности характера (тревожность, мнительность, внушаемость) и особенности проявлений болезни/нарушений у больного ребенка.

¹ Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1995. 560 с.

² Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети (пер. англ.). 2-е изд. М.: Теревинф, 2009. 368 с.

Здоровые братья и сестры слепых и глухих детей порой боятся ослепнуть или оглохнуть. Братья и сестры детей с нарушениями слуха довольно часто, желая привлечь к себе внимание, симулируют глухоту. Братья и сестры детей с эпилепсией также испытывают перед этим заболеванием страх, не соответствующий реальной возможности заболеть эпилепсией¹.

Отдельно необходимо сказать о семьях с детьми, страдающими онкологическими заболеваниями. Нередко у членов такой семьи наблюдались ипохондрические страхи, в том числе и у здоровых детей. Это связано с несколькими факторами. На взрослых членов влияет традиционная мифологизация онкологических заболеваний, пугающий вид онкологических больных, получающих химиотерапию (облысение и т.п.), а на здоровых детей влияет осознание, что близкие люди тоже могут тяжело болеть и даже умирать. Здоровые дети в таких семьях переживают множество страхов (часто индуцированных взрослыми членами семьи, особенно бабушками и дедушками) и испытывают выраженное чувство незащищенности [9].

Возможности психологической помощи. Система психологической помощи здоровым сиблингам в этих семьях детей с ОВЗ должна быть комплексной и включать семейную психотерапию, индивидуальную психотерапию, тренинги для детей и подростков.

Помощь должна начинаться с семейной психотерапии, в рамках которой родителей необходимо ввести в курс проблем здоровых детей. Специалисты должны помочь родителям понять проблемы и страхи их здоровых детей, в особенности детей младшего возраста. Наш опыт показал, что многие родители не видят проблем у своих здоровых детей, у части родителей вызывает недоумение информация об их страданиях.

Следующий вопрос, который решается в рамках семейной психотерапии – это необходимость обсуждения со здоровыми детьми проблем больного ребёнка. Для родителей такие обсуждения крайне тяжелы и болезненны, но специалисты должны подготовить родителей к таким совместным беседам. Прежде всего, здоровым детям необходимо объяснить суть происходящего с их больными сиблингами при этом ориентироваться на вопросы, которые интересуют самих детей. Подробность ответов взрослых должна зависеть от возраста здоровых детей. Эта

¹ Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети (пер. англ.). 2-е изд. М.: Теревинф, 2009. 368 с.

информация должна предоставляться регулярно, особенно в период изменений, происходящих с больным ребенком.

Больной ребенок является общей семейной проблемой, и его здоровые братья и сестры заслуживают откровенного обсуждения этой проблемы. Большой ошибкой является то, что важные семейные решения, в том числе и непосредственно затрагивающие здоровых детей, принимаются без обсуждения с ними и даже без объяснений. Родителям необходимо объяснять, что честное и откровенное обсуждение внутрисемейных дел может минимизировать многие нежелательные побочные эффекты семейной ситуации¹.

Отсутствие регулярного обсуждения проблем больного сиблинга вызывает чувство одиночества, обиды и порой подозрительности. Ребенок в такой ситуации перестает доверять родителям и не делится своими проблемами.

Главное, что родители в таких семьях должны знать, что в семье страдают не только они, их здоровые дети также переживают сильные негативные эмоции, такие как стыд, гнев, вину, чувство несправедливости. Детей надо обязательно учить выражать эти эмоции приемлемым способом, а не скрывать и подавлять, что практикуется во многих семьях. Подавление этих эмоций ведет к тяжелым, порой непоправимым последствиям в виде психических травм, влияющих на всю последующую жизнь ребенка, и развитию психосоматических заболеваний.

В рамках семейной терапии всегда необходимо обсуждение степени вовлеченности здорового ребенка в уход за больным братом/сестрой, какую ответственность возлагают при этом на здорового и как он реагирует на обязанности и ответственность. При необходимости надо убедить родителей снизить груз помощи и ответственности здорового ребенка и сделать это следует так, чтобы он не испытывал вины.

Семейная психотерапия проводилась в том числе по проблемам и переживаниям родителей, также использовалось психологическое консультирование по широкому кругу вопросов².

Психологическая помощь детям включала поведенческую психотерапию при патохарактерологических реакциях, работу с сильными негативными эмоциями, в том числе со страхами и гневом, психотерапию

¹ Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети (пер. англ.). 2-е изд. М.: Теревинф, 2009. 368 с.

² Шац И.К. Больной ребенок и его семья: формы и возможности психологической помощи: учеб. пособие. СПб.: СпецЛит, 2016. 303 с.

невротических расстройств; использовалась такая форма помощи, как социально-психологические тренинги.

Поведенческая психотерапия направлена на устранение нежелательных форм поведения и выработку социально приемлемых навыков поведения. Поведенческая терапия применяется как самостоятельно, так и в комплексе с когнитивной психотерапией¹. С самого начала возникновения поведенческой терапии ее методы используются при коррекции различных видов нарушений в детском возрасте, в том числе агрессивности, делинквентности и другие виды нарушений поведения².

При выраженных патохарактерологических реакциях нами использовались приемы поведенческой терапии, в том числе ролевые тренинги [6], как в индивидуальной работе, так и в рамках семейной психотерапии, а также поведенческий контракт при работе с семьей.

Рисование является одним из лучших способов диагностики детских страхов и работы с ними. Нами использовались методики, предложенные А.И. Захаровым [4], методика динамического метафорического рисунка по V Kagan [11], метод А. Вайсман [1; 12].

У здоровых братьев и сестер есть много причин испытывать гнев и агрессию. Целью работы с гневом является научение детей осознавать – и главное, выразить этот гнев приемлемым способом. Родителям ни в коем случае нельзя стремиться подавлять детский гнев. В рамках семейной терапии необходимо обсуждать с родителями, что гнев естественное чувство и его надо учить выражать социально приемлемым способом. Нами проводилась работа с гневом с помощью приемов арт-терапии³, которая была направлена на формирование навыков контроля и управления собственным гневом.

Лечение невротических расстройств включало обязательную работу с родителями, применение психотерапии изобразительного творчества, игровой психотерапии [2; 3]. Эффективность и длительность этой работы зависела прежде всего от гибкости установок родителей и их поведения.

¹ Карвасарский Б. Д. Психотерапия: учеб. для вузов. 2-е изд. перераб. СПб.: Питер, 2002. 672 с.

² Александров А. А. Интегративная психотерапия. СПб.: Питер, 2009. 352 с.; Шейдер Р. Психиатрия. М.: Практика, 1998. 485 с.

³ Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Ростов-н/Д.: Феникс, 2004. 154 с.

Кроме индивидуальных занятий, нами проводились социально-психологические тренинги для однородной возрастной группы, которые являются весьма эффективной формой работы с детьми и особенно с подростками. В процессе таких тренингов дети узнают, что и другие дети и подростки из семей с больными детьми испытывают такие же чувства, имеет схожие проблемы. В рамках тренинга мы помогали детям преодолеть страхи, стать более открытыми, они учились навыкам коммуникации со сверстниками. Воздействие группы всегда оказывало выраженный лечебный эффект.

Обсуждение и выводы

Таким образом, здоровые братья и сестры особых детей часто имеют серьезные психологические проблемы. Наличие этих проблем и степень их выраженности зависит от многих факторов: количества детей в семье, их возраста и пола, но главное – от отношения родителей к детям в семье.

В то же время существует большое количество семей с больными детьми, которые ведут максимально возможный обычный образ жизни, открыто обсуждают проблемы и больных, и здоровых детей, адекватно распределяют нагрузку и ответственность по уходу за больным ребенком. И в таких семьях здоровые сиблинги чувствуют себя эмоционально комфортно, у них проблем не больше, чем у всех детей их возраста. Эти дети в силу опыта общения с больным братом/сестрой быстрее становятся психологически более зрелыми, их поведение и отношение с другими членами семьи более конструктивны и взвешенны, чем у многих их сверстников.

Тем не менее, у части семей, имеющих особого ребенка, выявляются выраженные внутрисемейные проблемы, в том числе психологические проблемы у здоровых детей. Различные специалисты, работающие с такими семьями, должны учитывать психологические и социальные проблемы здоровых сиблингов и включать этих детей в обязательную комплексную программу помощи семье.

Список литературы

1. Вайсман А. Помощь при ночных кошмарах. – New Jersey: The Cross Cultural International Institute, 2001. – 109 с.
2. Гарбузов В.И., Фесенко Ю.А. Неврозы у детей. – СПб.: КАРО, 2013. – 336 с.
3. Захаров А.И. Происхождение и психотерапия детских неврозов: монография. – СПб.: КАРО, 2006. – 672 с.
4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей // Новости науки и техники.

Серия: Медицина. Психиатрия. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.

5. Козлова И.Е. Особенности сиблинговых отношений в двухдетных семьях [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2010. – № 4(12). – URL: <http://psystudy.ru>

6. Ромек В.Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. – СПб.: Речь, 2007. – 175 с.

7. Шац И.К. Применение клинических и клинико-психологических шкал в детской психиатрии и педиатрии (методические рекомендации) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2002. № 2. – С. 99–105.

8. Шац И.К. Стандартизированные диагностические клинико-психологические методики в детской клинической практике // Вопросы психического здоровья детей и подростков. – 2003. – С. 92–100.

9. Шац И.К. Современные медико-психологические проблемы в детской онкологии и некоторые пути их решения // Социальные и психологические аспекты помощи детям с онкологическими заболеваниями и их семьям. – СПб., 2005. – С. 36–53.

10. Шац И.К. Психологическое сопровождение тяжелобольного ребенка. – М.; СПб.: Речь, 2010. – 192 с.

11. Kagan V. Dynamic Metaphoring Drawing in the Therapy of Fears in Children // Trauma and Recovery: Care of Children by 21st Century Clinicians. 14th Int. Congress of the IACAPAP, August 2-6, Stockholm, Sweden. – 1998. – P. 321.

12. Wiseman A. Dreams as Metaphor: The Power of the Image. Cambridge: Ansayre Press. – 1993. – 132 p.

References

1. Vajzman, A. (2001). *Pomoshch' pri nochnykh koshmarakh* [Help with nightmares]. New Jersey: The Cross Cultural International Institute (in Russian).

2. Garbuzov, V.I., Fesenko, YU.A. (2013). *Nevrozy u detei* [Neuroses in children] Sankt-Peterburg, KARO (in Russian).

3. Zakharov, A.I. (2006). *Proiskhozhdenie i psikhoterapiya detskikh nevrozov: Monografiya* [Origin and psychotherapy of childhood neurosis: Monograph]. Sankt-Peterburg: KARO. (in Russian).

4. Zakharov, A.I. (2007). Dnevnye i nochnye strakhi u detei [Day and night fears in children]. *Novosti Nauki I Tekhniki. Seriya: Meditsina. Psikhatriya – News of Science and Technology. Series: Medicine. Psychiatry.* (in Russian).

5. Kozlova, I.E. (2010). Osobennosti sibliingovykh otnoshenii v dvukhdetnykh sem'yakh [Ehlektronnyi resurs] [Features of sibling relations in two-day families]. *Psikhologicheskie issledovaniya: ehlektronnyi nauchnyi zhurnal – Psychological research: electronic scientific journal.* No. 4(12). URL: <http://psystudy.ru> (in Russian).

6. Romek, V.G. (2007). *Trening uverennosti v mezhlichnostnykh otnosheniyakh* [Training confidence in interpersonal relationships] Sankt-Peterburg, Rech' (in Russian).

7. Shats, I.K. (2002). Primenenie klinicheskikh i kliniko-psikhologicheskikh shkal v detskoj psikhatrii i pediatrii (metodicheskie rekomendatsii) [Application of clinical and clinical-psychological scales in child psychiatry and pediatrics (methodological recommendations)]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov – Issues of mental health of children and adolescents.* No. 2. pp. 99–105 (in Russian).

8. Shats, I.K. (2003). Standartizirovannyye diagnosticheskiye kliniko-psikhologicheskiye metodiki v detskoj klinicheskoi praktike [Standardized diagnostic clinics-psychological techniques in children's clinical practice]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov – Issues of mental health of children and adolescents*. pp. 92–100 (in Russian).

9. Shats, I.K. (2005). Sovremennyye mediko-psikhologicheskiye problemy v detskoj onkologii i nekotorye puti ikh resheniya [Modern medical and psychological problems in pediatric oncology and some ways to solve them]. *Sotsial'nye i psikhologicheskiye aspekty pomoshchi detyam s onkologicheskimi zabolevaniyami i ikh sem'yam – Social and psychological aspects of assistance to children with cancer and their families*. Sankt-Peterburg, pp. 36–53. (in Russian).

10. Shats, I.K. (2010). *Psikhologicheskoe soprovozhdenie tyazhelobol'nogo rebenka* [Psychological support for a seriously ill child]. Sankt-Peterburg: Rech' (in Russian).

11. Kagan, V. (1993). Dynamic Metaphoring Drawing in the Therapy of Fears in Children // *Trauma and Recovery: Care of Children by 21st Century Clinicians*. 14th Int. Congress of the IACAPAP, August 2-6, Stockholm, Sweden.

12. Wiseman, A. *Dreams as Metaphor: The Power of the Image*. Cambridge: Ansayre Press. 1993. 132 p.

Об авторе

Шац Игорь Константинович, доктор медицинских наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: ikshatz@yandex.ru

About the author

Igor K. Shats, Doc. Sci. (Med.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: ikshatz@yandex.ru

Поступила в редакцию: 09.04.2021

Received: 09 Apr. 2021

Принята к публикации: 15.05.2021

Accepted: 15 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья / Article

УДК / UDC 81'25-057.4:331.101.3
DOI 10.35231/18186653_2021_2_398

Языковая личность переводчика и проблема профессиональной мотивации

Т. В. Ахметзянова

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье рассматривается понятие «языковая личность переводчика» как один из видов профессиональной языковой личности. Анализируются различные подходы к определению ее составляющих, уровней и характеристик. Обосновывается выделение в изучаемом явлении не только языковых, но и личностных процессов. Подчеркивается значение мотивационного уровня в структуре языковой личности переводчика, включающего экстралингвистические характеристики, от которых зависит речевое и неречевое поведение человека. В качестве одного из важных направлений подготовки будущих переводчиков указана работа по формированию мотивационного уровня профессиональной ЯЛ. Наличие сформированных мотивов к профессиональной деятельности признается одним из главных условий успешной работы специалиста. Профессиональная мотивация является одним из ключевых компонентов мотивационного уровня языковой личности переводчика и рассматривается нами как одно из важнейших качеств специалиста данной области.

Материалы и методы. Для решения задач исследования использовались следующие методы: теоретические (анализ отечественной и зарубежной научной литературы, анализ данных ранее проведенных экспериментальных исследований); эмпирические (анкетирование, опрос, беседа, сравнение); методы статистической обработки данных.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования выявлено, что у большинства студентов-лингвистов не сформированы мотивы профессиональной деятельности. Установлены причины нежелания будущих переводчиков работать по специальности, обусловленные как условиями труда специалистов данной сферы, так и особенностями организации обучения в вузе и практики в переводческих компаниях. Обнаружено, что высокой академической успеваемости студентов не всегда соответствует высокий уровень профессиональной мотивации. Выявлено,

что сформированные мотивы к будущей профессиональной деятельности оказывает мобилизующее влияние на языковую личность переводчика.

Обсуждение и выводы. С учетом данных проведенного исследования даны рекомендации по усовершенствованию учебного процесса в вузе с целью формирования положительной профессиональной мотивации у будущих переводчиков.

Ключевые слова: языковая личность переводчика, мотивационный уровень языковой личности, профессиональная мотивация.

Для цитирования: Ахметзянова Т.В. Языковая личность переводчика и проблема профессиональной мотивации // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 398–416. DOI 10.35231/18186653_2021_2_398

Interpreter Linguistic Persona and the Problem of Professional Motivation

Tatiana V. Akhmetzianova

*Pushkin Leningrad State University
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. This paper deals with the concept “Interpreter Linguistic Persona” as a type of professional Linguistic Persona and studies different approaches to distinguishing its constituent parts, levels and characteristics. The author differentiates language processes and personality processes in the phenomenon examined. The paper emphasizes the role of motivation level in the structure of Interpreter Linguistic Persona which comprises extralinguistic characteristics governing verbal and nonverbal behaviour of an individual. Activities to build up the motivation level of professional Linguistic Persona are regarded as one of the most important ways of interpreter training. Positive professional motivation is recognized to be one of the key factors to impact the quality of a specialist work. The author considers professional motivation to be one of the key components of the motivation level in Interpreter Linguistic Persona and one of the most important qualities of a specialist in this field.

Materials and Methods. The following methods were used in this research: theoretical (analysis of Russian and foreign scientific literature, analysis of previous experimental study data); empirical (questionnaire, survey, interview, comparison); methods of statistical data processing.

The results of the current study show that most of linguistics students don't have sufficient level motives for professional activities. The paper reveals the causes of would-be interpreter reluctance to work in the specialty that are conditioned by both job context and specific features of university course or work placement at translation companies. The research shows that high academic performance does not always correlate with a high-level

professional motivation. Positive motivation for professional activities may have a mobilizing effect on Interpreter Linguistic Persona.

Discussion and conclusions. With regard to research data, recommendations are provided to improve the university course in order to build up would-be interpreter positive professional motivation.

Key words: Interpreter Linguistic Persona, motivation level of Linguistic Persona, professional motivation.

For citation: Akhmetzianova, T.V. (2021) Yazykovaya lichnost' perevodchika i problema professional'noj motivacii [Interpreter Linguistic Persona and the Problem of Professional Motivation]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 398–416. DOI 10.35231/18186653_2021_2_398 (In Russian).

Введение

Понятие «языковая личность» (ЯЛ) является одной из важнейших категорий, объединяющей разные дисциплины, связанные с изучением человека, языка и культуры. В настоящее время данная категория все больше привлекает внимание исследователей, занимающихся вопросами профессиональной подготовки. Многочисленные работы посвящены изучению ЯЛ представителей разных профессий: политиков, юристов, журналистов, актеров, телеведущих, государственных служащих, спортивных комментаторов и т. д. Активно исследуются пути и педагогические условия формирования ЯЛ специалистов той или иной сферы деятельности.

Одним из наиболее значимых и представленных в науке направлений является изучение ЯЛ переводчика, что вполне закономерно, так как данная профессия предполагает интенсивную работу со словом, мыслью и текстом одновременно на двух языках. В последние десятилетия профессия переводчика стала намного более востребованной в обществе, чем ранее, что сказывается на росте количества абитуриентов, желающих получить соответствующее образование. Однако лишь немногие из закончивших вуз начинают работать по специальности, несмотря на то что во время обучения у них были сформированы все необходимые для этого компетенции. Все это свидетельствует о необходимости более глубокого анализа проблемы профессиональной мотивации в контексте изучения ЯЛ переводчика и поиска способов ее повышения, что составляет цель данного исследования.

Задачи исследования:

- 1) проанализировать существующие в науке подходы к явлению ЯЛ переводчика;
- 2) определить роль мотивационного уровня в структуре ЯЛ и значение профессиональной мотивации для будущих переводчиков;
- 3) выявить степень сформированности мотивов к будущей профессиональной деятельности у студентов-лингвистов;
- 4) предложить пути усовершенствования учебного процесса с целью формирования положительной мотивации к профессиональной деятельности у будущих переводчиков.

Обзор литературы

Анализируя концепции, связанные с изучением ЯЛ, ученые делят их на три группы: 1) описательные (рассматривают языковые средства, используемые индивидуумом для передачи своих мыслей), 2) структурные (выделяют уровни или компоненты в составе ЯЛ), 3) лингводидактические (изучают этапы развития ЯЛ и пути усовершенствования речевой деятельности [3, с. 89].

Лингвисты и лингводидакты, как правило, берут за основу классическую модель ЯЛ, предложенную Ю.Н. Карауловым, включающую три уровня: 1) вербально-семантический (лексикон), 2) лингвокогнитивный (тезаурис), 3) мотивационный / прагматический (прагматикон) [11]. В рамках данной модели переход от одного уровня к другому предполагает постепенное развитие ЯЛ, овладение каждым последующим уровнем знаменует достижение нового этапа в совершенствовании индивидуума.

Рассматривая переводчика как представителя определенной профессии, нельзя обойти вниманием понятие профессиональной ЯЛ. Существуют различные подходы к выделению ее составляющих. Изучая языковую профессиональную личность специалиста в целом, С.В. Мыскин [15] выделяет в ее структуре три уровня: коммуникативно-компетентный, лингвокогнитивный, мотивационный. Все три уровня непосредственно связаны с овладением специальным языком и речью, профессиональной картиной мира, пониманием профессионального дискурса и оперированием профессиональными субдискурсами в различных ситуациях профессионального общения с соблюдением ролевых требований.

В других случаях внимание исследователей сконцентрировано на компонентах профессиональной ЯЛ, имеющих значение для определенной специфической сферы деятельности. Обобщая накопленный в этой сфере опыт, А.Р. Вегнер и Е.В. Харченко выделяют два основных подхода к анализу рассматриваемого явления: 1) описание индивидуального речевого поведения представителей определенной профессии; 2) описание коллективной языковой личности, когда в центре внимания исследователей находятся профессионально маркированные слова и выражения, а также языковое сознание, свойственное определенной категории людей, «фиксирующее и вербализующее особый образ мира» [3, с. 94].

Мы считаем, что изучение профессиональной ЯЛ не должно ограничиваться анализом особенностей лексики или языкового сознания той или иной категории людей. ЯЛ следует исследовать не только с точки зрения того, что объединяет ее с группой других людей по какому-либо признаку (гендер, национальность, род занятий и т.д.), но и с позиции того, что делает ее отличной, уникальной. В основе данного утверждения лежит концепция В.А. Масловой [13] о лингвокультурной ЯЛ, которую автор понимает как «совокупность социально значимых духовных и физических качеств в лингвистическом аспекте», и в содержании которой выделяет следующие компоненты:

1) ценностный или мировоззренческий компонент – система ценностей, которые формируются у человека по мере овладения языком, в процессе воспитания.

2) культурологический компонент, предполагающий овладение культурой изучаемого языка, навыками взаимодействия с партнерами по коммуникации;

3) личностный компонент, включающий то индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке.

В.А. Козырев и В.Д. Черняк также рассматривают в анализируемом понятии не только языковые, но и личностные процессы. Авторы выделяют в структуре ЯЛ «психический, социальный, этический и другие компоненты, но преломленные через ее язык, ее дискурс» [12, с. 33]. В этом отношении мы солидарны с Л.П. Тарнаевой [20], утверждающей, что в процессе формирования ЯЛ переводчика происходит объединение черт как коллективной (типовой), так и индивидуальной (идиолектной) ЯЛ.

Наряду с термином ЯЛ переводчика широко используются такие понятия, как речевая, коммуникативная, дискурсивная личность. Как правило, авторы трактуют их несколько шире, чем непосредственно само

явление ЯЛ. Однако многие исследователи продолжают использовать закрепившийся в науке термин «ЯЛ», вычлняя в его составе различные компетенции.

Главной целью и основой подготовки переводчиков считается формирование переводческих компетенций. При этом исследование переводческой деятельности приобретает все более междисциплинарный характер с использованием данных информационных и коммуникационных наук, когнитивной психологии, психолингвистики и нейрофизиологии [24]. Понятие переводческой компетенции по-разному интерпретируется в научной среде, однако общим является понимание этого явления как комплекса взаимосвязанных субкомпетенций. Стратифицируя ЯЛ профессионального переводчика, А.Б. Бушев [2], например, выделяет в составе переводческой компетенции языковую, текстотипологическую, социокультурную и риторическую компетенции. Многие ученые подчеркивают необходимость формирования у будущих переводчиков дискурсивной [2; 6; 14], лингвистической [1; 2], информационной [7] и других компетенций.

Исходя из традиционного рассмотрения в структуре языковой личности трех уровней, выделенных Ю.Н. Карауловым, И.Р. Абдулмянова [1] называет основные характеристики языковой личности переводчика на каждом из перечисленных уровней. Так, сформированность его вербально-семантического уровня предполагает системность знаний, объем тезауруса на родном и иностранном языках, умение устанавливать межъязыковые и межкультурные соответствия. На тезаурусном уровне переводчик владеет знаниями о концептуальной картине мира в своей и иной культуре, а также системой функционально-стилевой дифференциации языка. О сформированности мотивационного уровня свидетельствуют понимание им особенностей своей профессиональной деятельности, потребность в самосовершенствовании, а также определенные этикопсихологические качества.

Исследователи, занимающиеся вопросами становления ЯЛ переводчика, наиболее активно изучают пути формирования лингвокогнитивного уровня. Данный подход обусловлен тем, что процесс перевода требует от переводчика владения целым рядом когнитивных стратегий. Поэтому в качестве основного направления подготовки переводчиков часто рассматривают развитие когнитивных способностей ЯЛ, ее креативности, а также овладение предметными знаниями в различных сферах [17].

С нашей точки зрения, не менее важным направлением подготовки переводчиков является работа по формированию мотивационного уровня ЯЛ, включающего экстралингвистические факторы, которые оказывают непосредственное влияние как на речевое, так и неречевое поведение человека. В исследованиях последних десятилетий все чаще высказывается мысль о необходимости учета эмоциональной жизни человека, его культурных ценностей и личных устремлений, анализируется влияние эмоциональных факторов на производительность труда и поведение индивида на рабочем месте. Имеются, к примеру, работы, по изучению феномена счастья как позитивного психологического состояния, являющегося стимулом к качественному выполнению работы¹.

Установлено, что на переводческие решения и качество перевода влияют как когнитивные, так и некогнитивные навыки. К последним относятся навыки межличностного общения, уверенность в себе, эмоциональная стабильность, самосознание, устойчивость к стрессу и т. д. В научный оборот вошел термин «эмоциональный интеллект», предполагающий наличие у человека таких базовых навыков, как способность человека регулировать свои эмоции, понимать чувства других, мотивация и развитые социальные навыки. В исследованиях по изучению влияния эмоций на деятельность переводчика выявлено, что существует связь между эмоциональным интеллектом профессиональных переводчиков и их удовлетворенностью своей работой [23]. Из всего этого следует, что мотивационный уровень играет чрезвычайно важную роль в структуре ЯЛ переводчика.

Т.А. Волкова [4] вслед за О.Н. Шевченко² видит основой мотивационного уровня ЯЛ переводчика суперинтенцию, т. е. стремление наиболее адекватно передать текст на языке принимающей лингвокультуры. Автор полагает, что именно суперинтенция служит основой для выбора переводчиком стратегии и тактики переводческой деятельности. Однако отметим, что в трудах Ю.Н. Караулова [11] мотивационный уровень в более широком смысле складывается из целого комплекса мотивов, интенций и целей ЯЛ, которые образуют иерархию смыслов и ценностей в её модели

¹ Sender G., Carvalho F., Guedes G. The Happy Level: A New Approach to Measure Happiness at Work Using Mixed Methods. *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 20, 2021. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/16094069211002413> (дата обращения: 24.04.20210)

² Шевченко О.Н. Языковая личность переводчика (на материале дискурса Б.В. Заходера): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005. 255 с.

мира. Данный уровень, по мнению автора, отвечает за осознание человеком своего места в мире.

Затрагивая тему аксиологического потенциала ЯЛ переводчика, невольно возникает вопрос о ценности профессии переводчика для студентов-лингвистов. Это подводит нас к мысли о том, что в контексте рассмотрения ЯЛ переводчика нельзя обойти вниманием проблему профессиональной мотивации.

Как известно, мотивация является движущей силой любой деятельности. В свою очередь, деятельность способствует развитию мотивационной сферы человека. Наличие положительных профессиональных мотивов является одним из ключевых условий успешной профессиональной деятельности. Подтверждение этой мысли можно обнаружить в работах ряда психологов и социологов (Л.И. Божович, Е.П. Ильин, В.А. Ядов, А.К. Дусавицкий и др.).

Развитие у студентов осознанных мотивов к профессиональной деятельности в процессе высшего образования рассматривается в качестве одной из предпосылок успешной профессиональной подготовки. Так как в современном мире стремление человека к самореализации, самоутверждению, самовыражению и самоактуализации реализуется в основном через его профессиональную деятельность, последняя может играть роль личностного мотива саморазвития. По мнению Э. Модерна¹, идентификация с профессией способствует превращению задач профессионального развития в задачи личностного развития, что важно учитывать при подготовке специалиста.

Профессионалы в области подготовки лингвистов-переводчиков указывают на необходимость проведения работы, направленной на развитие у обучающихся положительных мотивов к будущей профессиональной деятельности [10; 18; 22]. Е.Р. Поршнева², проектируя систему базовой лингвистической подготовки переводчиков, ставит главной целью формирование у студентов готовности к овладению переводческой профессией. Помимо овладения профессиональными компетенциями (процессуальный компонент), это предполагает понимание студентами особенностей

¹ Monderna E., Voinarovska N. Promoting Personal Motivation within Professional Education. Journal of Educational and Social Research. Vol 9. No 2. 2019 URL: <https://www.mcser.org/journal/index.php/jesr/article/view/10427/10056> (дата обращения: 22.04.2021)

² Поршнева Е.Р. Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика: автореф. дис ... д-ра пед. наук. Казань, 2004. С. 23. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2004/Porshneva_E_R_2004.pdf

профессии, адекватную оценку своих возможностей, а также развитие познавательных и профессиональных мотивов (мотивационно-ценностный компонент). М.И. Прозорова [18] предлагает педагогические средства формирования профессионально важных качеств лингвиста-переводчика в семи сферах человека, выделенных О.С. Гребенюк [8], включая мотивационную. О.А. Шельпова [22] называет критерии, которые помогут определить, насколько будет успешен лингвист-переводчик в своей профессии, среди которых автор называет наличие положительной мотивации к будущей профессиональной деятельности.

Предлагаются различные способы повышения мотивации студентов к профессиональной переводческой деятельности: воздействие на их эмоциональную сферу, профессионально направленное содержание учебного материала, обмен профессиональным опытом, использование деловых игр и других технологий активизации учебной деятельности, привлечение к учебному процессу работодателей и практикующих переводчиков, профессиональное наставничество в процессе реальной переводческой деятельности и др. [10; 21].

Чрезвычайно важным аспектом обучения переводчиков, особенно для работы в условиях устного и синхронного перевода, является их психологическая подготовка. Для эффективного выполнения стоящих перед переводчиком задач у него должны быть сформированы определенные психологические механизмы, а именно: способность к концентрации внимания, развитая память (кратковременная и долговременная), механизмы вероятностного прогнозирования и инференции (понимание текста на уровне глубинного смысла) [5], а также психологически важные характеристики, такие как восприятие, быстрая реакция, хороший слух и дикция [9]. Специально организованная работа, включающая упражнения по мнемотехнике, одновременности восприятия и мыслительной деятельности, переключению внимания, риторике способствует повышению уровня мотивации обучения в целом [9] и оказывает положительное влияние на становление мотивов к будущей профессиональной деятельности.

Материалы и методы

Для решения задач данного исследования использовались такие методы, как анализ отечественной и зарубежной научной литературы и данных эмпирических исследований, анкетирование, опрос, беседа, сравнение и методы статистической обработки данных.

Анализ научной литературы позволил определить роль мотивационного уровня в структуре ЯЛ переводчика и установить, что наличие сформированных мотивов к профессиональной деятельности является одним из главных условий успешной работы переводчика.

Анализ результатов эмпирических исследований проблемы профессиональной мотивации будущих переводчиков, проведенных другими исследователями, помог выявить следующие тенденции:

1. У студентов младших курсов направления Лингвистика преимущественно наблюдается невысокий уровень сформированности мотивации к будущей профессиональной переводческой деятельности [10].

2. Для многих студентов-переводчиков характерно постепенное снижение уровня сформированности профессиональных мотивов на протяжении всех четырех лет обучения [16].

3. При использовании педагогических средств формирования у студентов профессионально важных качеств переводчика уровни развития разных качеств могут то повышаться, то понижаться, причем в мотивационной сфере эти колебания наиболее выражены [18].

С целью выявления уровня мотивации будущих переводчиков к профессиональной деятельности нами было проведено экспериментальное исследование, в котором приняли участие 104 студента 3-4 курсов бакалавриата Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, обучающихся по направлению 45.03.02 «Лингвистика», профиль Перевод и переводоведение.

В данном исследовании использовалась методика для определения профессиональной идентичности студентов У.С. Родыгиной, адаптированная для студентов-переводчиков. Данная методика позволяет определить степень выраженности двух факторов, характеризующих профессиональную идентичность студента: «Эмоции от удовлетворенности/неудовлетворенности потребностей человека в данной профессии» и «Позиция активного/пассивного отношения студента к приобретаемой профессии». Как указывает автор, профессиональная идентичность студента есть система его представлений о себе как о будущем специалисте, о своих профессиональных и учебно-профессиональных целях, а также о своих возможностях по реализации этих целей [19]. Особенности профессиональной идентичности студентов варьируются в диапазоне, охватывающем четыре шкалы:

1) положительные эмоции, связанные с удовлетворением потребностей человека в данной профессии;

2) отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей человека в данной профессии;

3) позиция активного отношения студента к приобретаемой профессии;

4) позиция пассивного отношения студента к приобретаемой профессии.

В дополнение к методике по определению профессиональной идентичности студентов проводился опрос в виде неформального общения с преподавателем. Первоначально всем студентам задавался один и тот же вопрос: «Собираетесь ли Вы работать переводчиком после окончания вуза?» Для тех, кто дал положительный ответ, следующим был вопрос «В какой сфере Вы предпочли бы выполнять переводы? Чем обусловлен Ваш выбор?» Этот вопрос в действительности не представлял интереса для нашего исследования и задавался исключительно для создания доверительной атмосферы в группе. Тем студентам, которые ответили «нет» на первый вопрос, предлагалось уточнить, почему они не хотят работать по специальности, когда и в связи с чем они разочаровались в выбранной профессии. В завершение беседы студентам предлагалось высказать свои пожелания по усовершенствованию учебного процесса по подготовке переводчиков.

В ходе исследования мы также сравнивали уровень мотивации студентов к будущей профессиональной деятельности с академической успеваемостью по профильному предмету и результатами экзамена.

Результаты исследования

Анализ результатов исследования по методике У.С. Родыгиной показал, что у большинства студентов переводчиков преобладают отрицательные эмоции по отношению к будущей профессии (76,7%), небольшая часть студентов испытывают положительные эмоции (20%), и у совсем незначительной части респондентов отрицательные и положительные эмоции выражены в равной степени (3,3%). В то же время для 90% опрошенных характерна позиция активного отношения к приобретаемой профессии, 3,3% занимают позицию, при которой наблюдаются одинаковые показатели активного и пассивного отношения, и лишь для 6,7% характерна позиция пассивного отношения.

В результате опроса было выявлено, что лишь 37,5% студентов собираются работать переводчиком после окончания вуза, в то время как 62,5% не намерены заниматься переводческой деятельностью. Пытаясь

разобраться в причинах низкой профессиональной мотивации у будущих переводчиков, мы обнаружили в ходе беседы, что разочарование в выбранной профессии наступает у студентов на разных этапах обучения. Часть студентов признались, что поступили на данную специальность случайно, не определившись с выбором после окончания школы. У них изначально не было понимания того, что востребовано на рынке труда, не было человека, который подсказал бы им правильное направление.

У другой части студентов снижение уровня профессиональной мотивации произошло на младших курсах. Это было связано с тем, что они недостаточно хорошо представляли себе профессиональную деятельность переводчика до обучения в вузе: в тот момент она казалась им более престижной и интересной, чем оказалось на самом деле. Их ожидания были связаны с возможностью переводов художественных фильмов, современных песен и других интересных материалов. Профориентация в школе не помогла им полностью представить особенности работы переводчика. Некоторые студенты признались, что разочаровались уже после первой экзаменационной сессии, когда у них появилось понимание того, что есть другие профессии, которые также требуют знания иностранного языка, но при этом более интересные и высокооплачиваемые.

Некоторые студенты испытали разочарование в профессии в процессе дальнейшего обучения или во время прохождения практики в переводческой компании. Определенную роль сыграли особенности работы с письменным и устным переводом. В сфере письменного перевода студенты отметили такой негативный фактор, как преобладание работы с техническими текстами и инструкциями, что не вызывает у них никакого интереса. В целом, выполнение профессионально ориентированного перевода представляется им сложным в силу отсутствия соответствующих предметных знаний. Кроме того, в сфере письменного перевода переводчиков направления Лингвистика все чаще вытесняют специалисты узкой области с квалификацией «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Среди причин нежелания заниматься письменным переводом студенты также назвали низкую зарплату, несопоставимую с затраченным временем и налагаемой на переводчика ответственностью, а также необходимость работать в офисе за компьютером в течение всего дня. Выполнение устного перевода представляет особую трудность для студентов из-за преобладания теории и недостатка практики в процессе обучения, а также из-за большой конкуренции на рынке труда.

Мнения студентов о качестве практики, которую они прошли в бюро переводов, разошлись в зависимости от компании. В некоторых случаях студенты получили хороший опыт, сочетавший лекции и отработку практических навыков – за обучением следовало выполнение соответствующих заданий. В качестве положительного момента студенты также отметили наличие обратной связи и отбор компанией студентов для их дальнейшего трудоустройства. Неудовлетворённость практикой других студентов была обусловлена незаинтересованностью в них компании, отсутствием инструктажа и какого-либо обучения перед выполнением задания, постановкой неадекватной задачи – перевод большого объема материалов в сжатые сроки, чаще на дому, отсутствием обратной связи и работы по исправлению переводческих ошибок.

Особенно интересными оказались результаты опроса в двух группах выпускного курса бакалавриата. В этих группах наблюдалась наиболее существенная разница в уровне академической успеваемости по профильному предмету, а также заметный контраст в уровне профессиональной мотивации. Группа 1, самая сильная на данном курсе, состояла из наиболее подготовленных в языковом отношении студентов (средний балл успеваемости – 4,8). В данной группе был зафиксирован самый низкий уровень профессиональной мотивации (18,18%), желание работать переводчиками выразили лишь два человека из 11. Группа 2 – наиболее слабая из всего потока (средний балл успеваемости – 4,1). В этой группе уровень профессиональной мотивации оказался самым высоким из всех групп потока (88,89%), переводчиками намеревались работать восемь человек из девяти.

Результаты опроса в данных двух группах были сопоставлены с результатами успеваемости по профильному предмету и в последующем с результатами экзамена в рамках государственной итоговой аттестации. Полученные данные представлены в таблице.

Таблица

*Результаты изучения профессиональной мотивации
будущих переводчиков*

	Мотивация к профессиональной деятельности (%)	Результаты успеваемости (средний балл)	Результаты экзамена (средний балл)
Группа 1	18,18	4,8	4,6
Группа 2	88,89	4,1	4,4

Как видно из таблицы, уровень мотивации к профессиональной деятельности не оказал решающего влияния на успеваемость студентов, однако отразился на результатах экзамена. Так, в группе 1 экзаменационная оценка в среднем оказалась на 0,2 балла ниже, чем средний балл за успеваемость, в то время как в группе 2 она на 0,3 балла выше. Если во время обучения разница в уровне успеваемости в двух группах составляла 0,7 балла, то разница в результатах экзамена оказалась всего 0,2 балла.

На основе полученных данных можно предположить, что отсутствие мотивов работать переводчиками в будущем у студентов группы 1 является одной из причин того, что во время экзамена более подготовленные и ответственные студенты не смогли преодолеть неуверенность в своих силах, настроиться психологически, справиться со стрессом, что в конечном итоге отрицательно сказалось на результатах экзамена. В то же время, менее подготовленные в языковом отношении студенты Группы 2, имея более высокий уровень профессиональной мотивации, показали на экзамене результаты лучше, нежели они демонстрировали во время обучения.

Таким образом, положительная профессиональная мотивация является важным мобилизующим фактором для будущих переводчиков и может в определенных ситуациях в некоторой степени компенсировать уровень их языковой подготовки.

Обсуждение и выводы

Обобщая вышеизложенное, следует отметить, что профессиональная ЯЛ переводчика – это сложное образование, состоящее из нескольких уровней, каждый из которых включает целый ряд характеристик. Становление ЯЛ переводчика представляет собой многоаспектный образовательный процесс с преимущественным акцентом на формировании лингвокогнитивного (тезаурсного) уровня. Несмотря на оправданно серьезное внимание к когнитивным аспектам подготовки переводчиков, развитию их тезауруса, мы считаем не менее важным формировать у будущих переводчиков и мотивационную сферу. В свете профессионализации ЯЛ переводчика значимым компонентом мотивационного уровня выступает профессиональная мотивация.

Результаты исследования, проведенного на старших курсах бакалавриата направления «Лингвистика», показали, что в целом у студентов-переводчиков наблюдается довольно низкий уровень профессиональной

мотивации. Большинство из них испытывают отрицательные эмоции, связанные с неудовлетворением потребностей в будущей профессии, но в то же время многие занимают позицию активного отношения к приобретаемой профессии.

Сильные студенты далеко не всегда отличаются наличием сформированных мотивов работать по специальности, что может отрицательно сказаться на качестве выполнения ими учебно-профессиональных задач. В то же время наличие профессиональных мотивов у менее подготовленных студентов может служить своего рода компенсаторным механизмом и способствовать их мобилизации при менее развитых языковых способностях.

В свете обозначенной проблемы нам видятся следующие пути усовершенствования учебного процесса с целью формирования положительной профессиональной мотивации у будущих переводчиков:

- скоординированность учебного плана в отношении переводческих дисциплин, обеспечение преемственности между разными годами обучения и более логичная последовательность обучения разным видам перевода;

- обучение профессионально ориентированному переводу, усвоение студентами лингвистами предметных знаний в наиболее востребованных областях знания (экономика, юриспруденция, наука и технологии, медицина и т. д.), овладение соответствующей терминологией;

- увеличение количества часов, отводимых на обучение устному переводу, обмен положительным опытом с другими вузами в данной сфере;

- психологическая подготовка студентов к переводческой деятельности, направленная на формирование важных для переводчиков психологических механизмов и качеств;

- обучение студентов основам аудиовизуального перевода: практика перевода фильмов, сериалов, видеоигр и другого аудиовизуального контента;

- более тесное сотрудничество с переводческими компаниями, принимающими студентов на практику, тщательное согласование содержания практики;

- совершенствование системы профессиональной ориентации абитуриентов, подробное информирование об особенностях работы переводчиком, определение наличия личностных возможностей абитуриентов для освоения данной профессии.

Список литературы

1. Абдулмянова И.Р. Теоретические основы формирования профессионального тезауруса переводчика // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2009. – № 1. – С. 30–33.
2. Бушев А.Б. Языковая личность профессионального переводчика: научное издание. – Тверь: ООО «Лаборатория деловой графики», 2010. – 265 с.
3. Вегнер А.Р., Харченко Е.В. Языковая личность тренера (на материале гиревого спорта) // Языковая личность в современном коммуникативном поле: коллективная монография. – Челябинск: Энциклопедия, 2017. – С. 89–107.
4. Волкова Т.А. Стратегия перевода как параметр изучения языковой личности переводчика // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – 6. – С. 192–209.
5. Гавриленко Н.Н. Функционирование психологических механизмов в процессе понимания переводчиком иноязычного текста // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2016. – №4. – С. 10–12.
6. Гетманская М.К., Гетманская А.В. О влиянии обучения иностранному языку с учетом дискурса на формирование языковой личности // Проблемы современной филологии и лингводидактики. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. – 2018. – Вып. 9. – С. 114–119.
7. Гребенщикова А.В. Лингво-информационный период развития проблемы формирования вторичной языковой личности в системе профессионального лингвистического образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 1. – С. 127–132.
8. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – 572 с.
9. Емельянова Е.В. Актуальные вопросы казахстанского переводоведения // Sciences of Europe. – 2021. – № 64-2 (64). – С. 32–35.
10. Иванова В.И., Девришева А.Е. Мотивационный компонент образовательной среды подготовки переводчиков // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2017. – № 4 (77). – С. 215–218.
11. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во ЛКИ. – 2010. – 264 с.
12. Козырев В.А., Черняк В.Д. Языковое образование и языковая личность // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 1. – С. 30–36.
13. Маслова В.А. Национальный характер сквозь призму языка: монография. Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2011. – 76 с.
14. Мощанская Е.Ю., Руцкая Е.А. Формирование дискурсивной компетенции при обучении устных переводчиков // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 5. – С. 69–74.
15. Мыскин С.В. Языковая профессиональная личность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 12 (30). – Ч. I. – С. 150–157.
16. Образ Н.Н. Развитие познавательной мотивации будущих переводчиков как фактор их профессионального становления // Вестник Брянского государственного университета. – 2017. – № 4 (34). – С. 321–326.

17. Поликарпов А.М. Интегративная модель процесса перевода и языковая личность переводчика // Функционально-когнитивный анализ языковых единиц и его аппликативный потенциал: материалы I международной научной конференции. Общероссийская общественная организация «Российская ассоциация лингвистов-когнитологов», Алтайское региональное отделение; Алтайская государственная педагогическая академия, Лингвистический институт. 2012. – С. 277–279.

18. Прозорова М.И. Профессионально важные качества лингвиста-переводчика и педагогические средства их формирования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2006. – № 2. – С. 36–41.

19. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. – 2007. – Т. 12. – № 4. – С. 39–51.

20. Тарнаева Л.П. Концепции языковой личности в контексте проблем перевода // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2008. – №2 (13). – С. 55-70.

21. Шаламова О.О. Проблема мотивации профессиональной деятельности студентов старших курсов языковых факультетов // Актуальные проблемы востоковедения: материалы IX Международной научно-практической конференции по востоковедению, Хабаровск, Тихоокеанский государственный университет, 2020. – С. 36–40.

22. Шельпова О.А. Профессиональная успешность лингвиста-переводчика // Среднее профессиональное образование. – 2010. – № 12. – С. 22–23.

23. Çoban F. The Relationship between Professional Translators's Emotional Intelligence and their Translator Satisfaction. *International journal of Comparative Literature and Translation Studies*. Vol 7. No 3 (2019). pp. 50–64.

24. Kalina S. Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. 2000. *The Interpreters' Newsletter*. No.10. pp. 3–32.

References

1. Abdulmyanova, I.R. (2009) Teoreticheskie osnovy formirovaniya professional'nogo tezaurusa perevodchika [Theoretical basis of forming interpreters professional thesaurus]. *Innovacii v obrazovanii. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. – *Bulletin of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod*. No.1. pp. 30–33. (In Russian).

2. Bushev, A.B. (2010) *Yazykovaya lichnost' professional'nogo perevodchika* [Linguistic Persona of professional interpreter]. Tver': ООО «Laboratoriya delovoj grafiki». (In Russian).

3. Vegner, A.R., Harchenko, E.V. (2017) *Yazykovaya lichnost' trenera (na materiale girevogo sporta)*. *Yazykovaya lichnost' v sovremennom kommunikativnom pole*. Chelyabinsk: Enciklopedia. pp. 89-107. (In Russian).

4. Volkova, T.A. (2012) *Strategiya perevoda kak parametr izucheniya yazykovoj lichnosti perevodchika* [Translation strategy as a parameter for analyzing the linguistic personality of a translator]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University* No. 6. pp. 192-209. (In Russian).

5. Gavrilenko, N.N. (2016) Funkcionirovanie psihologicheskikh mekhanizmov v processe ponimaniya perevodchikom inoyazychnogo teksta [Functioning of psychological mechanisms in the process of foreign text understanding by a translator]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Voronezh State University. Series: Philology. Journalism.* No. 4. pp. 10–12. (In Russian).

6. Getmanskaya, M.K., Getmanskaya, A.V. O vliyaniy obucheniya inostrannomu yazyku s uchetom diskursa na formirovanie yazykovoy lichnosti. Problemy sovremennoj filologii i lingvodidaktiki [Problems of modern philology and language teaching]. Sankt-Peterburg: Herzen University. 2018. Issue 9. pp. 114–119. (In Russian).

7. Grebenshchikova, A.V. (2013) Lingvo-informacionnyj period razvitiya problemy formirovaniya vtorichnoj yazykovoy lichnosti v sisteme professional'nogo lingvisticheskogo obrazovaniya [Linguistic and informational period in the development of the problem of secondary linguistic personality formation in the system of professional education in linguistics]. *Vestnik YUUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki» – Bulletin of Chelyabinsk State University. Education. Pedagogical Sciences Series.* Vol 5. No 1. pp. 127-132. (In Russian).

8. Grebenyuk, O.S., Grebenyuk, T.B. (2000) Osnovy pedagogiki individual'nosti: Uchebnoe posobie. Kaliningrad: Izd-vo KGU. pp. 572. (In Russian).

9. Emel'yanova, E.V. (2021) Aktual'nye voprosy kazahstanskogo perevodovedeniya [Topical issues of Kazakhstan translation]. *Sciences of Europe.* No. 64-2 (64). pp. 32-35. (In Russian).

10. Ivanova, V.I., Devrisheva, A.E. (2017) Motivacionnyj komponent obrazovatel'noj sredy podgotovki perevodchikov [Motivational component of educational environment of translator training]. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific notes of Orel State University.* Vol. 4 No.77. pp. 215-218. (In Russian).

11. Karaulov, Yu.N. (2010) *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'* [The Russian language and Linguistic Persona]. Moscow: Izdatelstvo LKI. (In Russian).

12. Kozyrev, V.A., Chernyak, V.D. (2008) Yazykovoe obrazovanie i yazykovaya lichnost'. *Vestnik Gercenovskogo universiteta – Bulletin of Herzen University.* No.1. pp. 30-36. (In Russian).

13. Maslova, V.A. (2011) *Nacional'nyj harakter skvoz' prizmu yazyka.* Vitebsk: Vitebsk State University. (In Russian).

14. Moshchanskaya, E.Yu., Ruckaya, E.A. (2012) Formirovanie diskursivnoj kompetencii pri obuchenii ustnyh perevodchikov [Developing of the discursive competence in teaching interpreters]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal – Siberian Pedagogical Journal.* No.5. pp. 69-74. (In Russian).

15. Myskin, S. V. (2013) *Yazykovaya professional'naya lichnost'* [Linguistic professional personality]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological Sciences. Issues of theory and practice].* Tambov: Gramota. pp. 150–157. (In Russian).

16. Obraz, N.N. (2017) Razvitie poznavatel'noj motivacii budushchih perevodchikov kak faktor ih professional'nogo stanovleniya [Evolution of cognitive motivation of future translators as a factor of their professional development]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Bryansk State University* No. 4 (34). pp. 321-326. (In Russian).

17. Polikarpov, A.M. (2012) Integrativnaya model' processa perevoda i yazykovaya lichnost' perevodchika. Funkcional'no-kognitivnyj analiz yazykovykh edinic i ego aplikativnyj potencial. Altajskaya gosudarstvennaya pedagogicheskaya akademiya. Lingvisticheskij institute – Altai state pedagogical academy. Institute of linguistics. Proceedings of the International Conference. pp. 277–279. (In Russian).

18. Prozorova, M.I. (2006) Professional'no vazhnye kachestva lingvista-perevodchika i pedagogicheskie sredstva ih formirovaniya [Interpreter's professional skills and didactic means of their development]. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya – Bulletin of Immanuel Kant Baltic Federal University. Philology, pedagogics, psychology Series*. No. 2. pp. 36-41. (In Russian).

19. Rodygina U.S. (2007) Psihologicheskie osobennosti professional'noj identichnosti studentov [Psychological Features of Professional Identity in Students]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. Vol. 12. No. 4. pp. 39–51. URL: https://psyjournals.ru/psyedu/2007/n4/Rodygina_full.shtml (In Russian).

20. Tarnaeva, L.P. (2008) Konceptii yazykovej lichnosti v kontekste problem perevodovedeniya. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Bulletin of Pushkin Leningrad State University*. Vol. 2. No.13. pp. 55-70. (In Russian).

21. Shalamova, O.O. (2020) Problema motivacii professional'noj deyatel'nosti studentov starshih kursov yazykovykh fakul'tetov. Aktual'nye problemy vostokovedeniya. Proceedings of the IX International Conference. Habarovsk: Pacific National University. 2020. pp. 36-40. (In Russian).

22. Shel'pova, O.A. (2010) Professional'naya uspešnost' lingvista-perevodchika [Vocational success of a linguist-translator]. *Srednee professional'noe obrazovanie – The journal of secondary vocational education*. No. 12. pp. 22–23. (In Russian).

23. Çoban F. (2019) The Relationship between Professional Translators's Emotional Intelligence and their Translator Satisfaction. *International journal of Comparative Literature and Translation Studies*. Vol 7, No 3. pp. 50–64.

24. Kalina S. (2000) Interpreting competences as a basis and a goal for teaching. *The Interpreters' Newsletter*. No.10. pp. 3–32.

Об авторе

Ахметзянова Татьяна Викторовна, доцент кафедры перевода и переводоведения, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: t.ahmetzyanova@lengu.ru

About the author

Tatiana V. Akhmetzianova, Assistant Professor, Department of Translation and Interpretation, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: t.ahmetzyanova@lengu.ru

Поступила в редакцию: 22.04.2021

Received: 22 Apr. 2021

Принята к публикации: 14.05.2021

Accepted: 14 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 378.026:528.9

DOI 10.35231/18186653_2021_2_417

Графикация как образно-знаковый язык визуализации учебной информации

Е. А. Гаджиева, Т. С. Комиссарова

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Анализ в данной статье подвергнуто изображение учебной информации средствами графикации – штрихового рисунка, значка, различных схем, представляющих собой не вербальную, а другую семиотическую форму предъявления информации. Этот процесс ее познания и усвоения опирается на визуализацию не в виде вербального учебного текста, а в виде образно-знакового графического изображения, которое следует считать другим языком визуализации.

Материалы и методы. Рассматривается образное представление и восприятие информации более глубоко, чем просто созерцание картинки. Оно представляет собой интеллектуально-логическое прочтение (построение) обработанной «свернутой» информации, по сути своей отражающей осмысленное знание в виде графического образа, графемы, достаточно лаконичное, конкретное, отражающее структуру и связи в изучаемых понятиях. При использовании такого языка работы с информацией активизируются когнитивные процессы правого полушария головного мозга, что позволяет говорить о развитии у студентов образного пространственного мышления, необходимого для решения проблемных ситуаций, в их дальнейшей профессиональной творческой деятельности.

Результаты. В статье показано, что наряду с вербальным языком существует такой визуальный язык графикации, азбука и слова которого представлены знаками-символами в виде штрихового рисунка – графемы. Открываются большие возможности для повышения эффективности процесса обучения, развития творческих способностей обучающихся, которые заложены в визуализации учебной информации, в развитии творческого воображении, образно-пространственного мышления обучающихся. Как показано психологами, именно правое полушарие, позволяющее воспринимать мир во всей его целостности, имеет прямое отношение к формированию творческих способностей личности, ее творческого потенциала.

Обсуждение и выводы. Использование графических образов для представления учебной информации на языке графикации не только увеличивает скорость передачи информации студентам и повышает уровень её понимания, но и способствует развитию таких важных для специалиста любой отрасли качеств, как профессиональное «чутьё», интуиция, образное, правополушарное мышление.

Ключевые слова: учебная информация, графикация, визуализация, графический образ, графема, пространственное мышление.

Для цитирования: Гаджиева Е. А., Комиссарова Т. С. Графикация как образно-знаковый язык визуализации учебной информации // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 417–427. DOI 10.35231/18186653_2021_2_417

Graphic as a signature visualization language educational information

Elena A. Gadzhieva, Tatiana S. Komissarova

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article discusses the image of educational information by means of graphics: line drawing, icon, various schemes, which are not verbal, but another semiotic form of information presentation. This process of its cognition and assimilation is based on visualization not in the form of a verbal educational text, but in the form of a figurative-symbolic graphic image, which should be considered another visualization language.

Materials and methods. The figurative presentation and perception of information is considered more deeply than just contemplation of the picture. It is an intellectual and logical reading (construction) of processed "folded" information, in essence reflecting meaningful knowledge in the form of a graphic image, a grapheme, rather laconic, concrete, reflecting the structure and connections in the studied concepts. When using such a language for working with information, the cognitive processes of the right hemisphere of the brain are activated, which allows us to talk about the development of figurative spatial thinking in students, which is necessary in solving problem situations, in their further professional creative activity.

Results. The article shows that along with the verbal language there is such a visual language of grafting, the alphabet and words of which are represented by signs - symbols in the form of a line drawing – grapheme. Great opportunities open up for increasing the efficiency of the learning process, developing the creative abilities of students, which are inherent in the visualization of educational information, in the development of creative imagination, figurative-spatial thinking of students. As shown by psychologists, it is the right hemisphere, which allows us to perceive the world in its entirety, that is directly related to the formation of the creative abilities of the individual, his creative potential.

Discussion and conclusions. The use of graphical images to present educational information in the grammatical language not only increases the speed of information transfer to students and increases the level of its understanding, but also contributes to the development of such important qualities for a specialist in any industry as professional "flair", intuition, figurative, right-brain thinking.

Key words: educational information, graphics, visualization, graphic image, grapheme, spatial thinking.

For citation: Gadzhieva, E. A., Komissarova, T. S. (2021) Grafikaciya kak obrazno-znakovyj yazyk vizualizacii uchebnoj informacii [Graphic as a signature visualization language educational information]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 417–427. DOI 10.35231/18186653_2021_2_417 (In Russian).

*Визуализация активизирует зрение,
графикация – мышление...*

Введение

Актуальность предлагаемого исследования заключается в совершенствовании такой методологии, подходов и методов подготовки специалистов в университетах, которые отвечают вызовам современности. С технологической точки зрения современный период развития общества характеризуется цифровой, «экранной» информацией, в том числе и учебной, обилием различных ее источников самого разнообразного качества. При этом информации становится много, а знаний от этого не прибавляется.

Разумеется, при профессиональной подготовке кадров необходимо использовать в полной мере современные технологии работы с информацией, обучать действиям по ее отбору, анализу, интерпретации, при этом организовывать когнитивную деятельность, способствующую интеллектуальному развитию обучающихся. И хотя этот процесс имеет место и в первую очередь связан со всесторонней компьютеризацией учебного процесса, методически он разработан недостаточно полно с точки зрения графической визуализации информации, когнитивной работы с ней [7–9].

Методология, подход. Нами разработан информационно-картографический подход к работе с учебной информацией, суть которого связана с феноменом графического образа, который служит своеобразным интегратором и позволяет объединить в один класс различные визуальные изображения как пространственно распространенной, так и локальной информации, выраженной графическим рисунком [1]. Потенциал этого класса семиотической информации явно не используется полностью при профессиональной подготовке специалистов, особенно тех специальностей, которые так или иначе связаны с геопространственными системами. При использовании (создании или прочтении) графических образов создается мыслеобраз, воплощенный в виде знака, графемы, наполненной смыслом, и далее информация, которую он несет, присваивается обучающимся, усваивается, трансформируется в знание, систему знаний.

Таким образом, одновременно с вербальным языком обучения, нами разработан подход (на примере профессиональной подготовки бакалавров по направлению «Туризм»), позволяющий использовать язык графикации, пользуясь которым можно «сворачивать» информацию, выражать ее в виде интеллектуально-логических схем, графиков, таблиц, диаграмм, «переходить» с одного языка на другой, презентовать и интерпретировать факты. Главное при этом уметь выражать графически, структурировать и интерпретировать изучаемое понятие. Это необычайно важно в процессе усвоения знаний, так как понятие считается формой мышления, неким выражением языка (в том числе и графического), которое фиксирует в мышлении эмпирическое или абстрактное отражение объекта, выделяя его существенные свойства или отличительные признаки, структуру и связи [4].

Как известно, каждое понятие имеет смысловое содержание – концепт, и выполняет коммуникативную и познавательную функции. Понятие существует наряду с суждением и теорией и является основной формой отражения мира на уровне логического познания [4]. В процессе работы с графическим изображением понятия реализуется возможность отобразить его лишь самые главные, основные свойства, убрать лишний «шум», пропуская лишь «сигнал», выделить познаваемую сущность. В процессе обучения, «обкатанные» на двух языках, понятия присваиваются обучающимися и трансформируются в системы знаний. Следовательно, визуализация понятий средствами языка графикации имеет место быть в учебном процессе, она достаточно эффективна в современной методике формирования интеллектуально-графической компетентности будущих специалистов.

Результаты и интерпретация

В современный период информационной насыщенности проблемы современных методов получения знания, его компоновки и оперативного использования приобретают колоссальную значимость. В этой связи назрела потребность в систематизации накопленного опыта визуализации учебной информации и его научного обоснования с позиций технологического подхода к обучению.

Известно, что литература изучает зависимость между буквой и звуком. По аналогии возможно допустить, что графикация как способ визуализации представляет собой и отражает зависимость между графемой (знаком, символом) и смыслом, концептом, заложенным в ее вид.

Таким образом, под графикацией следует понимать визуально-пространственный абстрактный штриховой язык коммуникации. Слово «графикация» до сих пор редко употребляемый, но тем не менее существующий термин, который можно поставить в один ряд с литерацией, нумерацией и т.п. (по А. М. Берлянту). И если при литерации мы имеем букву и звук, то при графикации, соответственно, графему (знак, рисунок), а смысл, который она отражает, – концепт.

По сути, мы развиваем и используем своеобразный образно-знаковый язык представления учебной информации при переводе ее из вербальной формы в графическую. Символический образно-знаковый язык сформировался как язык условных знаков для топографических карт, различных способов изображения любых явлений пространственного распространения. Современная инфографика хорошо дополняет эти «строгие» по размерам и расположению на карте основы рисунками, надписями, фотографиями и другими изобразительными средствами, а сочетание картографии и инфографики образует инфокартографический метод визуализации учебной информации [6; 10]. Средством же визуализации является графикация учебной информации, выражаемая графемами различного вида. При этом активно используются компьютерные технологии визуализации информации. Это современное методико-технологическое направление весьма популярно в различных областях знания и отраслях (социология, электронные ресурсы, медицина и других). Интерес к инфографике и визуализации не случаен. Они способствуют быстрому пониманию содержания информации за счет ее наглядности и графической «свертываемости», уменьшению изучаемого объема информации.

Приведем очень подходящий бытовой пример, случайно нами обнаруженный в интернете. Речь идет об изучении иностранного языка в короткие сроки по программе некоего А. Он предлагает следующую формулу двухнедельного обучения: *«...инновационный курс, который оптимизирует и ускоряет запоминание, так как в процессе обучения используется 100% Ваших естественных когнитивных способностей, которыми Вы уже обладаете, но которые пока находятся в состоянии покоя и дремлют в Вашем разуме. Во время запоминания новых слов одновременно активизируется правое и левое полушария головного мозга. Устное сообщение достигает левого полушария, а сопутствующая ему картинка – правого. Мозг работает в 5 раз эффективнее, чем обычно. Это в свою очередь, увеличивает познавательные способности, способность к запоминанию новых слов и сопоставления их с русскими аналогами. Благодаря этому появляющиеся ассоциации сильны и глубже закладываются в памяти, а Ваш мозг естественно, почти автоматически, запоминает новые слова».*

Педагогическая психология хорошо знакома с особенностями лево- и правополушарного мышления, активизацией образно-пространственного восприятия действительности¹. И в упомянутом случае речь идет о совместном равномерном использовании вербального и визуального языка (слово-картинка) при освоении английского языка.

Еще пятьдесят лет тому назад, в 1971 г. переведена с английского и вышла в свет «первая ласточка» – оригинальное руководство по методам графического представления научно-технической информации. В книге рассмотрены все основные задачи, встречающиеся в практике графического выражения научно-технических идей, даны ценные рекомендации по ясному и лаконичному представлению информации графическими средствами. Автор книги – известный американский художник-график (!) У. Боумен [2]. Говоря о книге в современных терминах, можно сказать, что это одно из первых пособий по инфографике, по созданию языка графикации.

Итак, процесс графикации – это свертывание мыслительных содержаний в наглядный, созданный на основе вербальной информации графический знаковый образ. *Будучи воспринятым, образ может служить опорой адекватных мыслительных и практических действий обучающихся.*

Именно в этом обстоятельстве достоинство метода и отличие его от всех других. Кроме того, при переходе с одного языка на другой (от литературы к графикации) информация свертывается и ее количество уменьшается без потери основного смысла, что способствует лучшему усвоению представленного материала. В связи с этим возрастает роль визуальных моделей представления учебной информации, позволяющие преодолеть затруднения, связанные с обучением, опирающимся на абстрактно-логическое мышление.

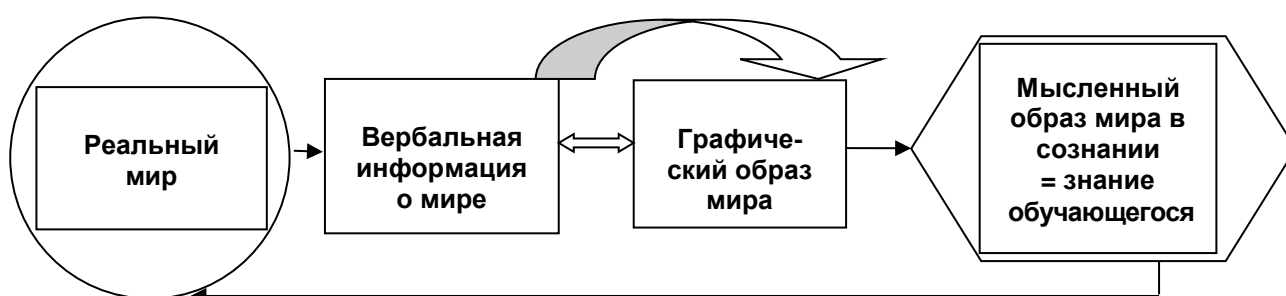


Рис. 1. Схема процесса визуализации информации о «мире»

¹ Спрингер С., Дейч Г. Левый мозг, правый мозг / пер. с англ. М.: Мир, 1983. 256 с.

Для того, чтобы понимать универсальный язык графической визуализации различного типа необходимо разработать алгоритм «перевода» вербального высказывания на графический язык. И если этот язык давно и системно разработан для топографических карт, то своевременной задачей является исследование общих принципов создания графического языка для профессиональной подготовки в вузе.

Известна зависимость между буквой (литерой) и звуком – литерация, вероятно предположить, что подобная зависимость существует также между графемой и ее значением (графикация). Это представление и позволяет говорить о своеобразном языке визуализации теоретического знания. Если речь идет об учебной информации, то это уже определяет цель визуализации – создание условий для качественного усвоения учебной информации, перевода её в знания путем уменьшения объемов за счет графического свертывания вербального массива. Эта цель очевидная, прагматическая, но имеется и латентное свойство такого обучения – развитие мыслительной деятельности, творческих способностей студента.

Для этого необходимо выполнить действие по генерализации информации – выделение главного и обобщения подробностей при переводе вербального текста в графическое высказывание путём визуализации. Нужно научить умению показывать графически, штриховым рисунком, логической схемой лишь главные идеи, понятия, структуру и связи компонентов (графем).

Выводы

Итак, установлено, что на этапе освоения визуальной грамотности обучающийся воспринимает дидактический объект мысленно, на внутреннем плане в форме мыслеобраза и отражает его в виде графического изображения. Это согласуется с мнением Вербицкого А.А. о том, что процесс визуализации – это свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ [3]. Он «ложится» на уже усвоенную информацию, известную студенту, интегрируется с ней и обращается в знание. Восприятие образов, целенаправленный их анализ с привлечением собственного запаса знаний приводит в конечном итоге к пониманию закономерностей в размещении объектов или явлений, связей между ними средствами графикации как языка визуализации учебной информации.

Высокая эффективность графического представления информации подтверждается многими психолого-педагогическими исследованиями наглядно-образного и визуального мышления. Значение визуальных, графических образов велико для людей с преобладающим наглядно-образным типом мышления.

Разработанный нами информационно-картографический подход к визуализации учебной информации отличается от существующих и опирается на символический самостоятельный язык обучения – *графикацию*. Открываются большие возможности для повышения эффективности процесса обучения, развития творческих способностей, которые заложены в визуализации учебной информации, в развитии творческого воображения, образно-пространственного мышления обучающихся. Как показано психологами, именно правое полушарие, позволяющее воспринимать мир во всей его целостности, имеет прямое отношение к формированию творческих способностей личности, ее потенциала¹.

Использование графических образов для представления учебной информации не только увеличивает скорость передачи информации студентам и повышает уровень её понимания, но и способствует развитию таких важных для специалиста любой отрасли качеств, как профессиональное «чутьё», интуиция, образное, правополушарное мышление.

Семиотический подход к рассмотрению графического языка передачи профессиональной учебной информации – это методологический принцип научного познания, заключающийся в рассмотрении объектов изучения через призму категорий семиотики. Потребность в семиотике есть потребность в общей теории знаков. Она возникает тогда, когда появляется необходимость в объединении усилий представителей разных наук, в синтезе накопленного ими материала, унификации употребляемых ими понятий.

Так и происходит в данном случае при необходимости разработки метода визуализации учебной профессиональной информации средствами графикации, т.е. с помощью графического языка.

В семиотике считается, что существуют два вида знаков: языковые и неязыковые, а сам знак представляет некий материальный (может быть и виртуальный) предмет своим обозначением, своим графическим начертанием. Другими словами, знак – это «чувствозримое материальное явление» обозначающее соответствующий предмет. Тогда любой язык – это система знаков. Именно к этой истине мы и подошли, показывая, что существует образно-знаковый язык визуализации информации, называемый *графикацией*.

¹ URL:

<https://gufo.me/dict/bse/%D0%9F%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B5>

Л.А. Абрамян, исходя из той роли, которую призваны играть знаковые системы в жизни общества, подразделяет их *на три основных категории*¹ [13]. К первой он относит знаковые системы, которые в одинаковой мере служат как средствами коммуникативной, так и средствами интеллектуальной деятельности. Это естественные, обычные языки.

Вторую категорию составляют знаковые системы, выступающие в качестве средства общения – например, азбука Морзе.

К третьей категории он причисляет знаковые системы, используемые как средство интеллектуальной деятельности. Это формализованные языки, изучаемые символической логикой. Таким образом, многие типологии знаков исходят из их функций (познавательной, коммуникативной, замещающей, информационной и других). На основе этих функций и выделяют как языковые и неязыковые знаки, так и другие группы знаковых средств.

Система условных знаков, на наш взгляд, организуется тогда, когда возникает необходимость в графическом изображении, преследующая определенную цель (в нашем случае- учебную): графически выразить прообраз. Знаки третьей категории ближе всего к приемам графического языка, применяемого при свертывании вербальной информации, выраженной лингвистическими знаками.

Опираясь на концептуальные семиотические положения науки о знаках, о системах знаков, на теорию информации, картографический метод исследований, инфографику, психолого-педагогические и другие теоретические основания, стало возможным разработать основные положения теории и практики визуализации профессиональной информации языком, который мы называем *графикацией*.

*Язык – это «знаковая система любой физической природы, выполняющая познавательную и коммуникативную функцию в процессе человеческой деятельности»*². Таким образом, семиотический подход позволяет сформулировать язык графикации и соответствующую систему знаков-графем.

Отметим, что язык знаков универсален и может использоваться при визуализации любой профессиональной информации, а графикация представляет собой второй после вербального «язык» профессиональной подготовки в университетах [5].

¹ Абрамян Л. А. Кант и проблема знания. – URL: <https://freedocs.xyz/pdf-476139073>

² Тематический философский словарь: учеб. пособие / Н.А. Некрасова, С.И. Некрасов, О.Г. Садикова. М.: МИИТ, 2009. С. 91.

Список литературы

1. Берлянт А.М. Образ пространства: карта и информация. – М.: Мысль, 1986.
2. Боумен У. Графическое представление информации: монография. – М.: Мир, 1971. – 228 с.
3. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.
4. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. – М.: Изд-во МГУ, 1989.
5. Гаджиева Е.А. Использование картографического метода при формировании профессиональных компетенций обучающихся по направлению "Туризм" // XXI Вишняковские чтения: Материалы междунар. науч. конф. – 2018. С. 77–80.
6. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В., Герасимова И.Н. Инфографика как способ визуализации учебной информации // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2014. – № 11. – С. 26–30.
7. Комиссарова Т.С., Скворцов А.В. Пространственно-графический тип проблемных заданий при профессиональной подготовке специалистов – психолого-педагогический подход // Академическая наука – проблемы и достижения: Материалы V междунар. науч.-практ. конф. 1–2 декабря 2014 г. – SC, USA. North Charleston: LaCross Road, 2014. – Т.1. – С. 33–37.
8. Кузнецова Е. Ю. Визуальный язык картографии: эволюция графического образа и его состояние в эпоху электронной коммуникации // Молодой ученый. – 2016. – №3. – С. 1055–1061. – URL <https://moluch.ru/archive/107/25789/> (дата обращения: 03.04.2020).
9. Остапенко А.А. Очевидная педагогика. Модульная наглядность в преподавании вузовского курса. – М.: Народное образование, 2013. – 128 с.
10. Arslan D., Toy E. The visual problems of infographics // Global Journal on Humanities & Social Sciences. [Online]. Vol.1, Iss. 1, 2015. pp. 409-414. <http://www.world-education-center.org/index.php/pntsbs> [Accessed on October 5, 2015].

References

1. Berlyant, A.M. (1986). *Obraz prostranstva: karta i informatsiya* [Space image: map and information] Moskva: Mysl'. (In Russian).
2. Boumen, U. (1971). *Graficheskoe predstavlenie informatsii: monografiya* [Graphical representation of information: monograph]. Moskva: Mir. (In Russian).
3. Verbitskii, A.A. (1999). *Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie* [New Educational Paradigm and Contextual Learning]. Moskva: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. (In Russian).
4. Voishvillo E.K. (1989). *Ponyatie kak forma myshleniya: logiko-gnoseologicheskii analiz* [Concept as a form of thinking: logic-epistemological analysis] Moskva: Izdatel'stvo MGU. (In Russian).
5. Gadzhieva, E.A. (2018). Ispol'zovanie kartograficheskogo metoda pri formirovanii professional'nykh kompetentsii obuchayushchikhsya po napravleniyu "turizm" [Using the cartographic method in the formation of professional competencies of students in the direction of "tourism "] // XXI Vishnyakovskie chteniya: Materialy mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii [XXI Vishnyakovsky readings: Materials of the international scientific conference]. pp. 77-80. (In Russian).
6. Ermolaeva, Zh. E., Lapukhova, O.V., Gerasimova, I.N. (2014). Infografika kak sposob vizualizatsii uchebnoi informatsii [Infographic as a way to visualize educational information] *Nauchno-metodicheskii ehlektronnyi zhurnal Kontsept* [Scientific and methodological electronic journal Concept] No.11. pp. 26–30. (In Russian).

7. Komissarova, T.S., Skvortsov, A.V. (2014). Prostranstvenno-graficheskii tip problemnykh zadaniy pri professional'noi podgotovke spetsialistov – psikhologo-pedagogicheskii podkhod [Spatio-graphic type of problem tasks in professional training of specialists - psychological and pedagogical approach] *Akademicheskaya nauka – problemy i dostizheniya: Materialy V mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Academic science - problems and achievements: Materials of the V international scientific and practical conference] SC USA North Charleston: LaCross Road No.1. pp. 33–37 (In Russian).

8. Kuznetsova, E. YU. (2016). Vizual'nyi yazyk kartografii: ehvolyutsiya graficheskogo obraza i ego sostoyanie v ehpokhu ehlektronnoi kommunikatsii [Visual language of cartography: the evolution of the graphic image and its state in the era of electronic communication] *Molodoi uchenyi* [Young scientist] No.3. pp. 1055-1061. (In Russian).

9. Ostapenko, A.A. (2013). *Ochevidnaya pedagogika. Modul'naya naglyadnost' v prepodavanii vuzovskogo kursa* [Obvious pedagogy. Modular visibility in the teaching of the university course]. Moskva: Narodnoe obrazovanie. (In Russian).

10. Arslan, D., Toy, E. (2015). *The visual problems of infographics* // Global Journal on Humanites & Social Sciences. [Online]. Vol.1, Iss. 1. pp. 409-414. <http://www.world-education-center.org/index.php/pntsbs> [Accessed on October 5, 2015]

Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

Гаджиева Елена Анатольевна, кандидат географических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: e.gadzhieva@lengu.ru

Комиссарова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, кандидат географических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: tsk42@mail.ru

About the authors

Elena A. Gadzhieva, Cand. Sci. (Geogr.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: e.gadzhieva @lengu.ru

Tat'yana S. Komissarova, Dr. Sci. (Ped.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: tsk42@mail.ru

Поступила в редакцию: 27.04.2021

Received: 27 Apr. 2021

Принята к публикации: 15.05.2021

Accepted: 15 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК / UDC 37.016:37.011.31-051:004
DOI 10.35231/18186653_2021_2_428

Ориентированность подготовки будущих учителей информатики на формирование профессиональных компетенций по информационной безопасности

А. А. Нечай

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Информационная безопасность является глобальной проблемой из-за растущей зависимости общества от глобальной сети Интернет, а киберугрозы – один из самых серьезных вызовов для экономики и национальной безопасности. Информационная безопасность стала главным национальным приоритетом. Все организации, включая образовательные учреждения, работающие с применением цифровых компьютерных технологий, нуждаются в специалистах, обладающих компетенциями и навыками, которые включают поведенческие, управленческие и технические знания для борьбы с кибератаками в динамичной среде киберугроз. В связи с этим растет спрос не только на квалифицированных специалистов, но и на учителей, обладающих компетенциями по информационной безопасности, которые способны учить основам кибербезопасности со школьной скамьи.

Существующие противоречия между повсеместным применением цифровых технологий, уязвимых к кибератакам, и недостаточностью использования образовательного процесса для обучения информационной безопасности, а также между увеличением спроса на подготовку учителей информатики по информационной безопасности и недостаточной готовностью профессорско-педагогического состава вуза к подготовке соответствующих специалистов позволяют сформулировать актуальную проблему научного исследования, которая заключается в необходимости системного обеспечения подготовки будущих учителей информатики и формирования у них профессиональных компетенций по информационной безопасности в современных условиях развития информационного общества. Новизна исследования состоит в разработке подхода к обучению будущих учителей информатики основам кибербезопасности и формированию у них компетенций по информационной безопасности в условиях цифровизации образования.

Материалы и методы. При проведении исследования был проведен анализ зарубежных источников, из которых можно сделать вывод о том, что в европейских и азиатских странах ведется активная работа по обучению и профессиональной подготовке в области кибербезопасности; определены теоретико-методологические основы исследования и раскрыта спецификация подготовки учителей информатики по кибербезопасности.

Результаты. В ходе исследования доказано, что профессиональная подготовка учителей информатики по информационной безопасности является актуальной, а включение тем по кибербезопасности в уже существующие учебные планы – обоснованной необходимостью.

Обсуждения и выводы. Делается вывод о том, что подготовка будущих учителей информатики в системах цифрового образования включает в себя овладение современными технологиями, но программы подготовки учителей обычно рассматривают компетентность учителей информатики с точки зрения овладения информационно-коммуникационными технологиями и в незначительной мере касаются подготовки учителей в области информационной безопасности. Кибербезопасность, которая входит в состав информационной безопасности, как таковая вообще не рассматривается, так как предполагается, что кибербезопасность и информационная безопасность полностью идентичны и являются синонимами. За рубежом в европейских странах кибербезопасность уже отделилась от информационной безопасности в отдельную отрасль и постепенно внедряется в России.

Ключевые слова: учитель информатики, информационная безопасность, кибербезопасность, профессиональная подготовка, компетенция.

Для цитирования: Нечай А.А. Ориентированность подготовки будущих учителей информатики на формирование профессиональных компетенций по информационной безопасности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 428–441. DOI 10.35231/18186653_2021_2_428

Orientation of the training of future computer science teachers to the formation of professional competencies in information security

Aleksandr A. Nechai

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. Information security is a global problem due to the growing dependence of society on the global Internet, and cyber threats are one of the most serious challenges to the economy and national security. Information security has become a top national priority. All organizations, including educational institutions, working with the use of digital computer technologies, need specialists with competencies and skills that include behavioral, managerial and technical knowledge to combat cyber attacks in a dynamic environment of cyber threats. In this regard, there is a growing demand not only for qualified specialists, but also for teachers with information security competencies who are able to teach the basics of cybersecurity from the school bench.

The existing contradictions between the widespread use of digital technologies that are vulnerable to cyber attacks, and the lack of use of the educational process for teaching information security, as well as between the increasing demand for training computer science teachers in information security and the lack of readiness of the university's teaching

staff to train relevant specialists, allow us to formulate an urgent problem of scientific research. The problem lies in the need for systematic training of future teachers of computer science and the formation of their professional competencies in information security in the modern conditions of the development of the information society. The novelty of the research is the development of an approach to teaching future computer science teachers the basics of cybersecurity and the formation of their competencies in information security in the context of digitalization of education.

Materials and methods. In the course of the study, an analysis of foreign sources was conducted, from which it can be concluded that active work is being carried out in European and Asian countries on education and training in the field of cybersecurity, the theoretical and methodological foundations of the study were determined, and the specification of the training of computer science teachers in cybersecurity was disclosed.

Results. The study proves that the professional training of computer science teachers in information security is relevant, and the inclusion of cybersecurity topics in existing curricula is a reasonable necessity.

Discussions and conclusions. It is concluded that the training of future computer science teachers in digital education systems includes the mastery of modern technologies, but teacher training programs usually consider the competence of computer science teachers and in terms of mastering information and communication technologies and to a small extent relate to the training of teachers in the field of information security. Cybersecurity, which is part of information security as such, is not considered at all, since it is assumed that cybersecurity and information security are completely identical and are synonymous. Abroad, in European countries, cybersecurity has already separated from information security into a separate industry and is gradually being introduced in Russia.

Keywords: computer science teacher, information security, cybersecurity, professional training, competence.

For citation: Nechay, A. A. (2021) Orientirovannost' podgotovki budushchikh uchitelej informatiki na formirovanie professional'nykh kompetencij po informacionnoj bezopasnosti [Orientation of the training of future computer science teachers to the formation of professional competencies in information security] // *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 428–441. DOI 10.35231/18186653_2021_2_428 (In Russian).

Введение

Подготовка будущих учителей информатики в системах цифрового образования включает в себя овладение современными технологиями [3; 4], но программы подготовки учителей обычно рассматривают компетентность учителей информатики с точки зрения овладения информационно-коммуникационными технологиями и в незначительной мере касаются подготовки учителей в области информационной безопасности. Кибербезопасность как таковая вообще не рассматривается, так как предполагается, что кибербезопасность и информационная безопасность полностью идентичны и являются синонимами [8]. За рубежом в европей-

ских странах кибербезопасность уже отделилась от информационной безопасности [21] в отдельную отрасль и постепенно внедряется в России.

Кибербезопасность не является чем-то новым и уже почти два десятилетия является предметом серьезных дискуссий в правительстве, промышленности и научных кругах [22]. Тем не менее, существуют некоторые различия в определении и сфере применения кибербезопасности, которые были причиной разногласий между разными авторами [7; 10]. Некоторые эксперты утверждают, что эта тема чрезмерно и искусственно раздута из-за нагнетания страха, а такой термин, как «кибервойна» предназначен для того, чтобы вызвать эмоциональную, а не рациональную реакцию [11].

Опасения по поводу электронной конфиденциальности действительно могут быть обоснованными, многие киберпреступления являются прямым результатом нарушений безопасности [12; 13].

Материалы и методы

Концептуальной идеей исследования является разработка новых подходов к обучению будущих учителей информатики основам кибербезопасности [23] в рамках изучения дисциплин, формирующих профессиональные компетенции по информационной безопасности. На основе теоретико-методологических исследований [24] выделены ключевые моменты в подготовке будущих учителей информатики по информационной безопасности и раскрыта спецификация подготовки учителей информатики по кибербезопасности как подсистемы информационной безопасности [25].

Международная организация по стандартизации в настоящее время определяет кибербезопасность как сохранение конфиденциальности, целостности и доступности информации в киберпространстве [26], с сопутствующим определением киберпространства как сложной среды, возникающей в результате взаимодействия людей, программного обеспечения и услуг в Интернете с помощью технологических устройств и подключенных к нему сетей, которая не существует ни в какой физической форме [15].

Обзор литературы

Формирование профессиональных компетенций учителей информатики рассматривается в научных трудах многих авторов. Так, А.И. Блишкин рассматривает профессиональные компетенции учителя информатики двадцать первого века и делает вывод о необходимости непрерывного самообразования учителей и повышения их компетентности

в области современных информационных технологий [2].

Подготовку будущих учителей информатики в условиях цифрового образования рассматривали Е.В. Баранова и И.В. Смирнова, они предложили модель подготовки бакалавров педагогического образования, обеспечивающую формирование профессиональных компетенций учителя информатики. В своем исследовании, авторы делают вывод о том, что структура и содержание подготовки должны соответствовать личностным ожиданиям и требованиям социума к образованию и потребностям рынка труда [1].

Использование междисциплинарной методической системы при формировании профессиональных компетенций учителей информатики предлагает П.В. Никитин. Описывая проблемы формирования профессиональных компетенций в ходе обучения в педагогических вузах, указывает на необходимость усовершенствования профессиональной подготовки будущих учителей информатики [14].

На формирование культуры информационной безопасности в формате дистанционного обучения было направлено научное исследование А.В. Наумовой и Е.Г. Топорковой. Авторы рассмотрели дистанционное образование, а также необходимые навыки и компетенции педагога, влияющие на эффективность обучения [5].

Обеспечение информационной безопасности и защиту информации, выработку представления о значимости проблемы обеспечения безопасности личности в мировом информационном сообществе рассматривает Е.В. Чернова и делает заключение о том, что сформирование основных элементов информационной культуры позволит развить информационные и общекультурные компетенции, значимые для успешного личностного развития и профессионального роста [18].

Проблема использования интерактивных методов обучения при формировании профессиональных компетенций будущих учителей педагогов по обеспечению кибербезопасности рассмотрена в научной работе Т.В. Рихтер. Ученый выделяет составляющие кибербезопасности, группы интерактивных методов, способствующих формированию отдельных элементов профессиональной компетенции педагогов в области обеспечения кибербезопасности [17].

Формирование профессиональных компетенций у будущих учителей информатики по кибербезопасности рассмотрены в научных публикациях А.А. Нечай и С.А. Краснова, которые указывают на необходимость включения в программы подготовки будущих учителей информатики основ кибербезопасности [6; 9].

Результаты

Очевидно, что кибербезопасность является областью многочисленных дискуссий, интереса и внимания.

Также понятие «кибербезопасность» можно значительно упростить. Упрощение кибербезопасности до нескольких ключевых терминов и их отношений обеспечивает гибкую структуру. Этот уровень гибкости помогает учебным программам поддерживать относительно открытую академическую структуру, которая может способствовать решению проблем в определениях, стандартах и структурах кибербезопасности. Акцент на кибербезопасности можно ограничить в рамках трех категорий, которые следовали бы за общей предпосылкой обеспечения информационной безопасности и безопасности информации [16]: это категории «подготовка», «защита» и «действие». Первоначально кибербезопасность обозначалась категориями «реагировать», означающей реакцию на киберинцидент. Это показалось неуместным, учитывая аксиому: «лучше действовать, чем реагировать». Категория «реагировать» может вызвать в воображении, скорее, неосторожную реакцию, чем хорошо выполненный план действий. Каждая из этих категорий может быть лучше контекстуализирована с помощью следующих вопросов:

1. Какие существуют киберугрозы, как мы можем подготовиться к ним и минимизировать потенциальные атаки? (Подготовка).

2. Как проектировать и поддерживать в безопасности информационные системы? (Защита).

3. Что следует делать в случае кибератаки и как можно применять имеющиеся средства защиты? (Действие).

Подготовка к кибербезопасности означает, что риски понятны [27]. Это требует глубокого понимания угрозы и ее последствий. Важно отметить, что они не являются чисто техническими. Большая часть подготовки заключается в понимании взаимосвязи между киберпространством и реальным миром. Основными техническими темами являются тестирование на проникновение, этический взлом и продвинутое постоянное угрозы [28].

Киберзащита предполагает принятие превентивных мер по защите компьютерных систем и опять же включает в себя как технические, так и нетехнические элементы. Мы считаем, что эта категория хорошо подходит для системного администрирования. Системные администраторы отвечают за техническое обслуживание систем и сетей, а также за реализацию политик безопасности [29]. Другие соответствующие темы включают проектирование сетей и систем в контексте безопасности. Подготовка, аудит, аккредитация и обучение пользователей – все это относится к категории превентивной защиты [30].

Категория действия – это то, что нужно делать в случае кибератаки. Каковы признаки активной атаки, какие шаги следует предпринять для оценки потенциального воздействия, получения атрибуции, реагирования и восстановления сервиса? Технические темы включают цифровую судебную экспертизу (в реальном времени и в автономном режиме) и реагирование на инциденты. Другие области включают культурную и глобальную стандартизацию, правовые вопросы, контрэкспертизу, теорию компьютерной криминалистики и реагирования на инциденты, а также понимание того, как разные организации имеют разные методологии и приоритеты [19].

Кибербезопасность – это не новая тема, а скорее, метод просмотра и корреляции существующих знаний для целостного анализа, понимания, защиты от киберугроз и реагирования на них.

Начальное обучение будущих учителей информатики с последовательным подходом в обучении необходимо там, где информационная и кибербезопасность должна преподаваться как вопрос высокого приоритета в образовательной области, особенно внутри учебных программ в рамках общей системы подготовки учителей и формирования у них профессиональных компетенций в сфере кибербезопасности.

Нет никаких сомнений в том, что преподаватель нуждается в знаниях в области цифровой безопасности и способам ее достижения. Ожидается, что учителя возьмут на себя ответственность за обучение цифровой безопасности и ориентируют своих учеников на правила поведения в Интернете, но учителя часто не имеют достаточной подготовки, чтобы понять риски, связанные с неэтичным поведением. Преподаватель может служить моделью, помогающей улучшить поведение студентов при использовании информационных технологий, вести беседы о рисках и ущербе и оказывать значительное влияние на студентов своими действиями.

Таким образом, первоначальное обучение кибербезопасности должно быть чутким к текущим потребностям общества, чтобы будущие учителя адаптировались к инновационным процессам и могли конкурировать на рынке труда за использование современных информационных технологий. Новая цифровая культура требует от учителей быть полезными и востребованными в цифровом обществе.

Различные исследования свидетельствуют о настоятельной необходимости для образовательных учреждений формирования центров, которые гарантируют подготовку в области кибербезопасности, чтобы повысить безопасность как приоритетные вопросы в сфере образования, особенно это касается программ подготовки будущих учителей.

На международном уровне, в европейских и азиатских странах ведется работа по повышению безопасности путем обучения и профессиональной подготовки в области кибербезопасности.

Например, в Тайване программа «Таис» определила четыре аспекта подготовки компетентных учителей:

- безопасность и защита коммуникаций;
- пригодность информации;
- безопасность в Интернете;
- собственное использование технологических устройств.

В странах ЕС такие организации, как Британское агентство образовательных коммуникаций и технологий «ВЕСТА», различные исследования в Скандинавских странах и Чешской Республике, подчеркивают важность подготовки учителей и заключают, что предшествующий опыт, знания, практика, мнения и восприятие определяют, как учителя должны преподавать, решать и заниматься проблемами кибербезопасности [20].

На глобальном уровне «ЮНИСЕФ» (Международный детский фонд организации объединенных наций) предлагает важность консолидации действий и образовательных мер для образовательных учреждений и от них – совместную ответственность родителей и учителей, а также необходимость выделения образовательных ресурсов на образовательные и профилактические программы, которые помогают избежать угроз и защищать от опасностей цифрового мира.

Обсуждения и выводы

Проведя исследования передового опыта зарубежных стран и соответствующих тематике научных публикаций, связанных с подготовкой будущих учителей по направлению кибербезопасности с целью выявления образовательных потребностей, предложен ряд тем, которые имеют решающее значение для подготовки будущего специалиста:

- правила онлайн-общения и поведения (сетевой этикет);
- меры и средства предотвращения рисков в Интернете и заботы о физическом и психическом здоровье;
- концепции, связанные с цифровой безопасностью (репутация, идентичность, цифровой разрыв и отпечаток пальца);
- защита персональных данных в сфере образования;
- безопасная защита устройств и создание паролей.

Несмотря на то что существует мало исследований, специально посвященных кибербезопасности, актуальность этой темы подтверждается регулярным ее обсуждением на повестке дня ведущих компаний и организаций, связанных с информационными технологиями. И как следствие,

это свидетельствует о необходимости углубленных исследований по обучению кибербезопасности, а также продвижению этой темы и включении ее в уже существующие учебные планы и программы на разных этапах образования.

Список литературы

1. Баранова Е.В., Симонова И.В. Развитие профессиональных компетенций бакалавров по направлению педагогического образования в области информатики в условиях цифрового образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 116–124.
2. Бликин А.И. Профессиональные компетенции учителя информатики XXI века // Инновационные технологии XXI века: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Казанский государственный технический университет им. А.Н. Туполева. – 2015. – С. 81–82.
3. Борисов А.А., Краснов С.А., Нечай А.А. Технология блокчейн и проблемы её применения в различных информационных системах // Вестник Российского нового университета. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. – 2018. – № 2. – С. 63–67.
4. Калиниченко С.В., Котиков, П.Е., Нечай, А.А. Решение репликационных проблем в базах данных для повышения устойчивости программного обеспечения автоматизированных систем // Вестник Российского нового университета. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. – 2017. – № 4. – С. 18–21.
5. Наумова А.В., Топоркова Е.Г. Формирование культуры информационной безопасности в формате дистанционного обучения // Информационные проблемы и драйверы социально-экономического развития общества в условиях глобализации: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Ставропольский государственный аграрный университет. – 2020. – С. 479–481.
6. Нечай А.А. Формирование профессиональной компетенции в области кибербезопасности у будущих учителей информатики // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 4. – С. 114–124.
7. Нечай А.А. Геймификация как способ организации обучения кибербезопасности // Фундаментальные проблемы обучения математике, информатике и информатизации образования: сб. тез. докл. Междунар. науч. конф., посвящ. 180-летию педагогического образования в г. Ельце. – 2020. – С. 93–94.
8. Нечай А.А. Кибербезопасность и информационная безопасность: сущность, содержание и отличие понятий // XXIV Царскосельские чтения. 75-летие Победы в Великой Отечественной войне: материалы междунар. науч. конф. / под общ. ред. С.Г. Еремеева, 2020. – С. 229–232.
9. Нечай А.А., Краснов, С.А. Формирование компетенции учителя информатики в области кибербезопасности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 4 (33). – С. 188–190.
10. Нечай А.А. Использование инновационных методов и современных технологий для повышения квалификации в области кибербезопасности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 3 (32). – С. 193–196.
11. Нечай А.А. Формирование безопасной информационной среды // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2019. – № 4 (25). – С. 43–44.
12. Нечай А.А., Краснов С.А., Свиначук А.А. Аналитическая модель обеспечения информационной безопасности образовательных организаций системы общего и

среднего образования // Вестник Российского нового университета. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. – 2020. – № 4. – С. 77–84.

13. Нечай А.А., Котиков П.Е. Актуальные проблемы защиты информации в современных автоматических телефонных станциях // Вестник Российского нового университета. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. – 2015. – № 2. – С. 65–69.

14. Никитин П.В. Междисциплинарная методическая система формирования профессиональной компетентности у будущих учителей информатики // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2010. – № 3-2 (67). – С. 135–140.

15. Новиков А.Н., Нечай А.А., Малахов А.В. О подходе к обоснованию рациональной номенклатуры эталонной базы измерительных комплексов на основе нечетких моделей // Вестник Российского нового университета. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. – 2017. – № 1. – С. 72–79.

16. Новиков А.Н., Нечай А.А., Малахов А.В. Математическая модель обоснования вариантов реконфигурации распределенной автоматизированной контрольно-измерительной системы // Вестник Российского нового университета. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. – 2016. – № 1-2. – С. 56–59.

17. Рихтер Т.В. Использование интерактивных методов обучения при формировании профессиональных компетенций педагогов по обеспечению кибербезопасности подрастающего поколения // Активные и интерактивные методы обучения в естественно-математическом образовании. Коллективная монография. Соликамский государственный педагогический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». Соликамск, 2018. – С. 13–21.

18. Чернова Е.В. Информационная безопасность человека: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Сер. 76 Высшее образование. – М., 2020. – 24 с.

19. Ширококов В.В., Нечай А.А. Алгоритм планирования энергосберегающей параллельной обработки информации с учетом информационной важности и времени поступления задач // Вестник Российского нового университета. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. – 2017. – № 1. – С. 88–93.

20. Эсаулов К.А., Яхваров Е.К., Нечай А.А., Березин А.С. Методика интеграции системы управления киберрисками в предпринимательских структурах // Вестник Российского нового университета. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. – 2020. – № 2. – С. 80–86.

21. Bentle M., Stephenson A., Toscas P., Zhu Z. A multivariate model to quantify and mitigate cybersecurity risk // Risks. 2020. Т. 8. № 2. P. 1-21.

22. Jeyaraj A., Zadeh A., Sethi V. Cybersecurity threats and organisational response: textual analysis and panel regression // Journal of Business Analytics. 2020.

23. Kavallieratos G., Katsikas S., Gkioulos V. Cybersecurity and safety co-engineering of cyberphysical systems – a comprehensive survey // Future Internet. 2020. Т. 12. № 4. P. 65.

24. Li Y., Xu, L. Cybersecurity investments in a two-echelon supply chain with third-party risk propagation // International Journal of Production Research. 2021. Т. 59. № 4. P. 1216–1238.

25. Panigrahi R., Borah, S. A statistical analysis of lazy classifiers using canadian institute of cybersecurity datasets // Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies. 2020. Т. 37. P. 215–222.

26. Pohasii S.S., Milevskiy S.V., Milevskiy S. Cybersecurity issues in the internet of things // Black Sea Scientific Journal of Academic Research. 2019. Т. 48. № 5-1. P. 135–137.

27. Toapanta S.M.T., Jaramillo J.M.E., Gallegos L.E.M. Cybersecurity analysis to determine the impact on the social area in latin america and the caribbean // ACM International Conference Proceeding Series. 2. Сер. "ICETM 2019 – Proceedings of 2019 2nd International Conference on Education Technology Management" 2019. P. 73–78.

28. Toapanta S.M.T., Armijos M.A.A., Gallegos L.E.M. Analysis of cybersecurity models suitable to apply in an electoral process in ecuador ACM International Conference Proceeding Series. 2. Сер. "ICETM 2019 – Proceedings of 2019 2nd International Conference on Education Technology Management" 2019. P. 84-90.

29. Fernández-Caramés, T.M., Fraga-Lamas, P. Teaching and learning iot cybersecurity and vulnerability assessment with shodan through practical use cases // Sensors. 2020. T. 20. № 11. P. 30–48.

30. Xu S. Cybersecurity dynamics: a foundation for the science of cybersecurity Advances in Information Security. 2019. T. 74. P. 1–31.

Reference

1. Baranova, E.V., Simonova, I.V. (2018) Razvitie professional'nyh kompetencij bakalavrov po napravleniyu pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti informatiki v usloviyah cifrovogo obrazovaniya [Development of professional competencies of bachelors in the field of teacher education in the field of computer science in the context of digital education]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena – Proceedings of the A. I. Herzen Russian State Pedagogical University*. Vol. 190. pp. 116–124. (In Russian).

2. Blikin, A.I. (2015) *Professional'nye kompetencii uchitelya informatiki XXI veka* [Professional competencies of a computer science teacher of the XXI century]. V sbornike: *Innovacionnye tekhnologii XXI veka. materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Kazanskij gosudarstvennyj tekhnicheskij universitet im. A.N. Tupoleva – In the collection: *Innovative technologies of the XXI century. materials of the International Scientific and Practical Conference*. Kazan State Technical University named after A. N. Tupolev. pp. 81–82. (In Russian).

3. Borisov, A.A., Krasnov, S.A., Nechaj, A.A. (2018) Tekhnologiya blokchejn i problemy eyo primeneniya v razlichnyh informacionnyh sistemah [Blockchain technology and problems of its application in various information systems]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex Systems: Models, analysis and management*. Vol. 2. pp. 63–67. (In Russian).

4. Kalinichenko, S.V., Kotikov, P.E., Nechaj, A.A. (2017) Reshenie replikacionnyh problem v bazah dannyh dlya povysheniya ustojchivosti programmogo obespecheniya avtomatizirovannyh sistem [Solving replication problems in databases to improve the software stability of automated systems]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex Systems: Models, analysis and management*. Vol. 4. pp. 18–21. (In Russian).

5. Naumova, A.V., Toporkova, E.G. (2020) *Formirovanie kul'tury informacionnoj bezopasnosti v formate distancionnogo obucheniya* [Formation of the culture of information security in the format of distance learning]. V sbornike: *Informacionnye problemy i drajvery social'no-ekonomicheskogo razvitiya obshchestva v usloviyah globalizacii*. Sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Stavropol'skij gosudarstvennyj agrarnyj universitet – In the collection: *Information problems and drivers of socio-*

economic development of society in the context of globalization. Collection of scientific articles of the International Scientific and Practical Conference. Stavropol State Agrarian University. pp. 479–481. (In Russian).

6. Nechaj, A.A. (2020) Formirovanie professional'noj kompetencii v oblasti kiberbezopasnosti u budushchih uchitelej informatiki [Formation of professional competence in the field of cybersecurity for future computer science teachers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Bulletin of the Leningrad State University named after A. S. Pushkin*. Vol. 4. pp. 114–124. (In Russian).

7. Nechaj, A.A. (2020) *Gejmifikaciya kak sposob organizacii obucheniya kiberbezopasnosti* [Gamification as a way to organize cybersecurity training]. V knige: Fundamental'nye problemy obucheniya matematike, informatike i informatizacii obrazovaniya. Sbornik tezisov dokladov mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj 180-letiyu pedagogicheskogo obrazovaniya v g. El'ce – In the book: Fundamental problems of teaching mathematics, computer science and informatization of education. Collection of abstracts of the international scientific conference dedicated to the 180th anniversary of teacher education in Yelets. pp. 93–94. (In Russian).

8. Nechaj, A.A. (2020) *Kiberbezopasnost' i informacionnaya bezopasnost': sushchnost', sodержание i otlchie ponyatij* [Cybersecurity and information security: the essence, content and difference of concepts]. V sbornike: XXIV Carskosel'skie chteniya. 75-letie Pobedy v Velikoj Otechestvennoj vojne. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Pod obshchej redakciej S.G. Eremeeva – In the collection: XXIV Tsarskoye Selo readings. 75th anniversary of the Victory in the Great Patriotic War. Materials of the international scientific conference. Under the general editorship of S. G. Eremeev. pp. 229–232. (In Russian).

9. Nechaj, A.A., Krasnov, S.A. (2020) Formirovanie kompetencii uchitelya informatiki v oblasti kiberbezopasnosti [Formation of the competence of a computer science teacher in the field of cybersecurity]. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya – Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. T.9. Vol. 4(3). pp. 188–190. (In Russian).

10. Nechaj, A.A. (2020) Ispol'zovanie innovacionnyh metodov i sovremennyh tekhnologij dlya povysheniya kvalifikacii v oblasti kiberbezopasnosti [Use of innovative methods and modern technologies for advanced training in the field of cybersecurity]. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya – Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. T.9. Vol. 3(32). pp. 193–196. (In Russian).

11. Nechaj, A.A. (2019) Formirovanie bezopasnoj informacionnoj sredy [Creating a secure information environment]. *Aktual'nye problemy sovremennosti: nauka i obshchestvo – Actual problems of our time: science and society*. Vol. 4(25). pp. 43–44. (In Russian).

12. Nechaj, A.A., Krasnov, S.A., Svinarchuk, A.A. (2020) Analiticheskaya model' obespecheniya informacionnoj bezopasnosti obrazovatel'nyh organizacij sistemy obshchego i srednego obrazovaniya [Analytical model of ensuring information security of educational organizations of the system of general and secondary education]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex Systems: Models, analysis and management*. Vol. 4. pp. 77–84. (In Russian).

13. Nechaj, A.A., Kotikov, P.E. (2015) Aktual'nye problemy zashchity informacii v sovremennyh avtomaticheskikh telefonnyh stanciyah [Actual problems of information protection in modern automatic telephone exchanges]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex Systems: Models, analysis and management*. Vol. 2. pp. 65–69. (In Russian).

14. Nikitin, P.V. (2010) Mezhdisciplinarnaya metodicheskaya sistema formirovaniya professional'noj kompetentnosti u budushchih uchitelej informatiki [Interdisciplinary methodological system for the formation of professional competence of future teachers of computer science]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. YA. YAKovleva – Bulletin of the I. Ya. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*. Vol. 3-2(67). pp. 135–140. (In Russian).

15. Novikov, A.N., Nechaj, A.A., Malahov, A.V. (2017) O podhode k obosnovaniyu racional'noj nomenklatury etalonnoj bazy izmeritel'nyh kompleksov na osnove nechetkih modelej [On the approach to substantiating the rational nomenclature of the reference base of measurement systems based on fuzzy models]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 1. pp. 72–79. (In Russian).

16. Novikov, A.N., Nechaj, A.A., Malahov, A.V. (2016) Matematicheskaya model' obosnovaniya variantov rekonfiguracii raspredelennoj avtomatizirovannoj kontrol'no-izmeritel'noj sistemy Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie [Mathematical model of justification of variants of reconfiguration of a distributed automated control and measurement system]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex systems: models, analysis and management*. Vol. 1-2. pp. 56–59. (In Russian).

17. Rihter, T.V. (2018) *Ispol'zovanie interaktivnyh metodov obucheniya pri formirovanii professional'nyh kompetencij pedagogov po obespecheniyu kiberbezopasnosti podrastayushchego pokoleniya* [The use of interactive teaching methods in the formation of professional competencies of teachers to ensure the cybersecurity of the younger generation]. V knige: Aktivnye i interaktivnye metody obucheniya v estestvenno-matematicheskom obrazovanii. Kollektivnaya monografiya. Solikamskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut (filial) FGBOU VO «Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet». Solikamsk – In the book: Active and interactive teaching methods in natural-mathematical education. Collective monograph. Solikamsk State Pedagogical Institute (branch) of the Perm State National Research University. Solikamsk. pp. 13–21. (In Russian).

18. CHernova, E.V. (2020) *Informacionnaya bezopasnost' cheloveka* [Human information security]. Uchebnoe posobie / Moskva. Vysshee obrazovanie (2-e izd., ispr. i dop). – Textbook / Moscow, 2020. Ser. 76 Higher education (2nd ed., ispr. and dop.). Vol. 76. p. 24. (In Russian).

19. SHirobokov, V.V., Nechaj, A.A. (2017) Algoritm planirovaniya energosberegayushchej parallel'noj obrabotki informacii s uchetom informacionnoj vazhnosti i vremeni postupleniya zadach [An algorithm for planning energy-saving parallel processing of information, taking into account the information importance and the time of receipt of tasks]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex Systems: Models, analysis and management*. Vol. 1. pp. 88–93. (In Russian).

20. Esaulov, K.A., YAharov, E.K., Nechaj, A.A., Berezin, A.S. (2020) // Metodika integracii sistemy upravleniya kiberriskami v predprinimatel'skih strukturah [Methodology of integration of the cyber risk management system in business structures]. *Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Vestnik Rossijskogo novogo universiteta. Seriya: Slozhnye sistemy: modeli, analiz i upravlenie – Bulletin of the Russian New University. Series: Complex Systems: Models, analysis and management*. Vol. 2. pp. 80–86. (In Russian).

21. Bentle M., Stephenson A., Toscas P., Zhu Z. (2020) A multivariate model to quantify and mitigate cybersecurity risk // *Risks*. Т. 8. № 2. P. 1-21.
22. Jeyaraj A., Zadeh A., Sethi V. (2020) Cybersecurity threats and organisational response: textual analysis and panel regression // *Journal of Business Analytics*.
23. Kavallieratos G., Katsikas S., Gkioulos V. (2020) Cybersecurity and safety co-engineering of cyberphysical systems – a comprehensive survey // *Future Internet*. Т. 12. № 4. P. 65.
24. Li, Y., Xu, L. (2021) Cybersecurity investments in a two-echelon supply chain with third-party risk propagation // *International Journal of Production Research*. Т. 59. № 4. P. 1216–1238.
25. Panigrahi, R., Borah, S. (2020) A statistical analysis of lazy classifiers using canadian institute of cybersecurity datasets // *Lecture Notes on Data Engineering and Communications Technologies*. Т. 37. P. 215–222.
26. Pohasii, S.S., Milevskiy, S.V., Milevskiy, S. (2019) Cybersecurity issues in the internet of things // *Black Sea Scientific Journal of Academic Research*. Т. 48. № 5-1. P. 135–137.
27. Тоаранта, S.M.T., Jaramillo, J.M.E., Gallegos, L.E.M. (2019) Cybersecurity analysis to determine the impact on the social area in latin america and the caribbean // *ACM International Conference Proceeding Series*. 2. Сер. "ICETM 2019 – Proceedings of 2019 2nd International Conference on Education Technology Management" 2019. P. 73–78.
28. Тоаранта, S.M.T., Armijos, M.A.A., Gallegos, L.E.M. (2019) Analysis of cybersecurity models suitable to apply in an electoral process in ecuador *ACM International Conference Proceeding Series*. 2. Сер. "ICETM 2019 – Proceedings of 2019 2nd International Conference on Education Technology Management". P. 84–90.
29. Fernández-Caramés, T.M., Fraga-Lamas, P. (2020) Teaching and learning iot cybersecurity and vulnerability assessment with shodan through practical use cases // *Sensors*. Т. 20. № 11. P. 30–48.
30. Xu S. (2019) Cybersecurity dynamics: a foundation for the science of cybersecurity *Advances in Information Security*. Т. 74. P. 1–31.

Об авторе

Нечай Александр Анатольевич, аспирант, преподаватель, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-1202-4830, e-mail: webexpromt@mail.ru

About the author

Aleksandr A. Nechai, post-graduate student, teacher, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-1202-4830, e-mail: webexpromt@mail.ru

Поступила в редакцию: 27.04.2021

Received: 27 Apr. 2021

Принята к публикации: 12.05.2021

Accepted: 12 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

УДК /UDC 004:378.147

DOI 10.35231/18186653_2021_2_442

Цифровые образовательные ресурсы в деятельности преподавателя современной высшей школы: аспект смешанного обучения*

Т. Б. Павлова

*Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье анализируются вопросы роли цифровых образовательных ресурсов в деятельности преподавателя современной высшей школы при реализации смешанного обучения. В ресурсах электронных учебных курсов, которые разрабатывают преподаватели, должен находить отражение богатый потенциал современной цифровой образовательной среды для организации активной, персонализированной самостоятельной работы студентов. Смешанное обучение рассматривается как организация учебного процесса, ориентированная на достижение особых образовательных результатов, согласующихся с педагогическими условиями для активизации, персонализации учебных действий и учета цифрового контекста формируемых компетенций. В соответствии с этим обозначен круг проблемных вопросов, ответы на которые необходимо найти преподавателю в процессе проектирования цифровых ресурсов для реализации смешанного обучения.

Материалы и методы. В качестве приоритетов педагогического сопровождения в рамках смешанного обучения, воплощающихся в содержании цифровых образовательных ресурсов, рассматриваются изменение позиций субъектов образовательного взаимодействия, формирование открытой образовательной позиции обучающегося (что способствует персонализации обучения), а также делается акцент на цифровых навыках. Используются методы анализа актуальных педагогических публикаций в области ресурсного обеспечения смешанного обучения. Приведены результаты анкетирования преподавателей вуза как рефлексия периода вынужденного удаленного обучения, что не могло быть рассмотрено как полноценное электронное обучение, но в определенной степени соотносилось со смешанным обучением.

Результаты исследования. Показано, что ресурсное обеспечение смешанного обучения является проблемной зоной в деятельности большей части преподавателей. Поскольку опрос носил мотивационный характер, преподаватели имели возможность не только критически оценить ресурсы своих электронных курсов в контексте

* Работа выполнена в рамках государственного задания при финансовой поддержке Минобрнауки России (проект № FSZN-2020-0027).

© Павлова Т. Б., 2021

смешанного обучения, но и выразить намерения освоить новые приемы организации образовательного взаимодействия. Преподаватели в недостаточной степени осведомлены о различных моделях смешанного обучения и специфике их реализации в современной информационной среде вуза. Противоречивость ответов преподавателей на ряд вопросов анкеты сигнализирует о недостаточном понимании возможностей организации образовательного взаимодействия в цифровой среде как в аспекте результативности, так и в аспекте индивидуализации учебных действий. Результаты исследования показали высокий запрос на освоение педагогических приемов разработки цифровых образовательных ресурсов, отражающих целостность учебного процесса в смешанном обучении.

Обсуждение и выводы. Смешанное обучение, применяемое сегодня в большинстве вузов, получает новые возможности развития благодаря опыту, приобретенному преподавателями в период вынужденного удаленного преподавания. Многие преподаватели осознают нереализованные педагогические возможности и стремятся найти новые пути организации самостоятельной работы студентов, что требует изменения подходов к разработке цифровых ресурсов электронных учебных курсов, в т.ч. с учетом цифрового контекста формируемых компетенций. Эти изменения значительны, поскольку требуют перехода от привычной подчиненности принципам изложения, обработки, контроля учебного содержания к нацеленности на ресурсное обеспечение активной, самоуправляемой, вариативной образовательной деятельности в широком информационном и цифровом инструментальном контексте в логике смешанного обучения. В соответствии с этим выявлено актуальное направление совершенствования дополнительных профессиональных программ для преподавателей высшей школы и необходимость дальнейшего исследования инновационных педагогических подходов к разработке цифровых ресурсов для реализации смешанного обучения.

Ключевые слова: педагогическая деятельность в высшей школе, цифровые образовательные ресурсы, смешанное обучение, цифровая образовательная среда.

Для цитирования: Павлова Т.Б. Цифровые образовательные ресурсы в деятельности преподавателя современной высшей школы: аспект смешанного обучения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. С. 442–460. DOI 10.35231/18186653_2021_2_442

Digital resources in academic teacher activities in a blended learning framework

Tatiana B. Pavlova

*Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article analyses issues of digital resources role in academic teacher activities in b-learning. The e-learning courses should reflect the rich potential of the modern digital educational environment for active, personalized student's learning. University blended learning considered as a learning process focused on socially and professionally significant digital competencies. In accordance with this, a circle of problematic questions for academic teacher designing b-learning digital resources is scheduled.

Materials and methods. The following priorities of pedagogical support in b-learning framework, to be reflected in digital learning content, are outlined: the significant change of teacher and student positions in educational interaction; the student's open educational position, contributing to personalization of learning and an emphasis on digital skills. The methods of current pedagogical publications analysis are used to determine digital resources features for different blended learning models. The results of academic teachers survey are presented as a reflection activities of forced remote learning, which could not be considered as a full-fledged e-learning, but to a certain extent it correlated with blended learning.

Results. The results show that blended learning digital resources refer to the problem area in the teaching activities. Since the survey was motivational, respondents had the opportunity to assess critically the resources of their e-courses in the context of blended learning, and to express their intentions to master new methods of digital learning content design. Academic teachers are not sufficiently aware of the various models of blended learning and the specifics of their implementation in the modern information environment. The contradictory answers to several questions display a lack of understanding of the possibilities of educational interaction in the digital environment, both in the context of effectiveness and individualization of learning activities. Survey data confirm a high teacher's demand for the acquisition of digital resources design techniques, reflecting the integrity of the blended learning process.

Discussion and conclusion. Blended learning, used in most universities, gains new opportunities thanks to the experience of forced remote teaching. Many academic teachers are aware of the unrealized pedagogical possibilities and strive to find new ways of organizing students' independent work, which requires a change in approaches to the development of digital resources of e-courses. These changes are significant since they require a transition from the presentation and control of educational content to a resource provision of active, self-driving, variable educational activities in a wide informational and digital instrumental context. In accordance with this, the current directions to improve the advanced training programs for academic teachers and further research lines are identified.

Key words: pedagogical activity in higher education, digital learning resources, blended learning, digital educational environment.

For citation: Pavlova, T.B., (2021) Cifrovye obrazovatel'nye resursy v deyatel'nosti prepodavatelya sovremennoj vysshej shkoly: aspekt smeshannogo obucheniya [Digital resources in academic teacher activities in a blended learning framework]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 442–460. DOI 10.35231/18186653_2021_2_442 (In Russian).

Введение

В процессе цифровизации образования в высшей школе возрастает значение и изменяется роль цифровых образовательных ресурсов. Это обусловлено усилением потребности в реализации смешанных форм обучения, а также поиском эффективных моделей формирования компетенций студентов с учетом цифрового контекста предстоящей профессиональной деятельности. Информационные среды вузов расширяют каналы обменов с внешними информационными пространствами и глобальной информационной средой, что подразумевает множественность информационных связей, доступность, технологичность образовательных ресурсов. В современном понимании дистанционных образовательных технологий, электронного и смешанного обучения цифровые ресурсы играют ведущую роль в организации самостоятельной учебной деятельности, строящейся на основе сочетания внешних и внутренних мотиваций, индивидуальных возможностей и запросов, самоорганизации, образовательной инициативы обучающихся. Педагогический взгляд на цифровые образовательные ресурсы все более существенно отличается от их рассмотрения в качестве средств трансляции подготовленного к усвоению знания. Приоритеты смещаются к персонализации учебных действий, формированию практико-ориентированных навыков, поддержке готовности к целенаправленному самообразованию и постоянному профессиональному саморазвитию; все большее значение приобретает нацеленность образовательных ресурсов на обеспечение доступа к новейшей профессиональной информации, опыту и технологиям.

Исходя из этого, формируются особые требования к образовательным ресурсам смешанного обучения, деятельности преподавателя по их проектированию и включению в учебный процесс. Идея смешанного обучения плодотворна не только при выведении части очных занятий в дистанционный формат, но и при организации и дистанционном сопровождении самостоятельной работы обучающихся, на которую отводится все больше времени в образовательных программах. Смешанное обучение рассматривают на уровне отдельных дисциплин, тем, разделов [1]. В каком бы процентном соотношении не производилось «смешивание», внедрение такой формы обучения соотносится с существенным инновационным преобразованием образовательного взаимодействия, а значит, с влиянием на качество образовательных результатов. С этим связывают необходимость серьезных трансформаций в построении структуры и содержания традиционных учебных курсов, организации и поддержке учебной деятельности студентов [11; 17].

Формально разработка и включение в учебный процесс цифровых образовательных ресурсов является важной частью деятельности всех преподавателей вуза, но в реальной педагогической практике это часто не ведет к полноценному раскрытию перед обучающимися возможности современной образовательной среды. Студенты ощущают отсутствие общих педагогических подходов, которые могли бы существенно изменить характер учебной деятельности в образовательной среде с цифровым расширением. Во всех обозначенных выше контекстах важны не только содержательные и технологические особенности разработки и использования цифровых образовательных ресурсов, но и профессиональная позиция преподавателя в отношении их роли в условиях смешанного обучения.

Исследование базируется на предположении, что в деятельности преподавателя высшей школы по разработке цифровых ресурсов для реализации смешанного обучения должны проявляться приоритеты, связанные с изменением позиций субъектов образовательного взаимодействия, формированием открытой образовательной позиции студентов, что способствует персонализации обучения, а также с отражением перспективного цифрового контекста компетенций. Это позволит преподавателю найти подходы к проектированию цифровых ресурсов электронных курсов, обеспечивающих наиболее полное раскрытие образовательного потенциала современной цифровой среды.

Обзор литературы

В публикациях термин «смешанное обучение», введенный К. Дж. Бонк и Ч. Р. Грехем [16], имеет разное смысловое наполнение. Количественный подход предполагает сочетание в определенных долях обучения в аудитории (face-to-face) и электронного обучения [12]. Главной качественной особенностью смешанного обучения является особое взаимодополняющее и взаимовлияющее сочетание педагогических методов и приемов аудиторного и онлайн-обучения [19; 21]. Исследователи различных моделей смешанного обучения в первую очередь выделяют такие его преимущества для обучающегося, как гибкие возможности строить персональную образовательную траекторию, развитие навыков критического мышления, сотрудничества и социального взаимодействия в сетевом пространстве, ощущения ответственности за результаты самостоятельной работы, развитие цифровых компетенций [7; 20].

Со смешанным обучением в педагогической деятельности связывают изменение методического мышления, гибкость выбора средств и форм обучения, способов представления содержания, образовательной коммуникации, организации учебного процесса, распределения затрат и пр. [3]. Смешанное обучение рассматривается «в единстве и взаимосвязи обучения в ходе личного общения с обучением посредством применения компьютерных технологий» [12], т. е. оно представляет собой не комбинацию способов образовательного взаимодействия, а единый педагогический подход, раскрывающий перед студентом новые образовательные возможности, базирующиеся на особом потенциале онлайн-обучения в сочетании с изменением решения учебных задач в аудитории. Обе части образовательного взаимодействия должны находить отражение в цифровых ресурсах, в частности в рамках электронного учебного курса, который проектирует преподаватель.

Цифровые образовательные ресурсы призваны отражать целостность учебного процесса при реализации разных моделей смешанного обучения, усиливать вовлечение обучающихся и предоставлять новые образовательные возможности [8]. Особый потенциал смешанного обучения соотносят с использованием интерактивных и гибких «инструментов мышления», предоставляемых онлайн-средой» [13].

Содержание цифровых образовательных ресурсов должно быть сконструировано преподавателем так, чтобы студент видел их четкое соответствие реализуемой модели смешанного обучения, почувствовал, что созданные информационные условия предоставляют ему особые возможности выбора средств и приемов осуществления учебных действий, форм взаимодействия с ресурсами и субъектами образовательной среды. Это соотносится с мировыми тенденциями, проявляющимися в образовании, характеризующимися направленностью использования технологических возможностей цифровой среды на усиление возможностей студентов самостоятельно строить индивидуальный путь обучения, гибко использовать образовательные ресурсы открытой информационной среды.

Под открытой информационной образовательной средой понимаем информационное окружение, где возможны гибкие изменения в процессе решения образовательных задач, открытое изменениям, которые производит как обучающий, так и обучающийся в процессе образовательного взаимодействия [18]. Иначе говоря, цифровые ресурсы смешанного обу-

чения воспринимаются не как полностью оформленный педагогом содержательный информационный массив с привлечением внешних информационных ресурсов, а как подготовленная педагогом многофункциональная информационная база для вариативной самостоятельной учебной деятельности, подчиненная выбранным моделям смешанного обучения и учитывающая особые образовательные возможности цифровой среды. P. Blessinger и T. J. Bliss, M. Berti подчеркивают, что обучение в открытой образовательной среде требует от педагога изменения взглядов и мышления, гибких подходов, а не усовершенствования традиций [14; 15].

Материалы и методы

В поиске педагогических подходов к формированию цифровой ресурсной базы учебного процесса преподавателю необходимо ответить на ряд сложных проблемных вопросов:

- Какая или какие модели смешанного обучения применимы для достижения запланированных образовательных результатов?
- Как организовать активную, персонализированную учебную деятельность в рамках выбранных моделей смешанного обучения? Какие для этого необходимы цифровые образовательные ресурсы?
- Как отразить в содержании образовательных ресурсов цифровой контекст профессиональной подготовки?
- Как эффективно использовать в смешанном обучении ресурсы открытой информационной среды?
- Как учесть информационные и коммуникационные потребности и предпочтения современных студентов при разработке ресурсов смешанного обучения?
- Как с использованием цифровых образовательных ресурсов вовлечь студента в реализацию стратегии «образование на протяжении всей жизни», что является необходимым условием успешности предстоящей профессиональной деятельности?

Задавая себе эти вопросы преподаватель приходит к пониманию существенно меняющейся педагогической функциональности цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе, к осознанию необходимых изменений в их проектировании при реализации смешанного обучения.

Педагогическая функциональность цифровых образовательных ресурсов, меняющая позиции субъектов образовательного взаимодействия в условиях смешанного обучения.

Сегодня наиболее распространенной является ситуация, когда ресурсы электронного учебного курса, который разрабатывает преподаватель для информационной поддержки преподаваемой дисциплины, предоставляют студенту существенное мультимедийное обогащение учебного содержания, автоматизированный контроль и самоконтроль усвоения знаний, рекомендации использовать дополнительные тематические источники. Отработанные педагогические приемы организации учебного содержания в цифровых форматах в определенной степени способствуют активизации учебных действий (статическая и динамическая цифровая наглядность в линейных текстах или гипертексте, интерактивные модели, тесты для самоконтроля, интерактивные задания для закрепления, контроля понимания, отработки умений и пр.). Но в целом обучающиеся в основном сохраняют в электронном учебном курсе позицию субъекта, воспринимающего подготовленное учебное содержание. Процедуры оценивания также не имеют существенных отличий в сравнении с традиционным учебным процессом. При этом результативность активных методов обучения часто определяется педагогическими приемами «за рамками» цифрового ресурса, даже при условии доступности в современной цифровой инфраструктуре вуза инструментов и сервисов, которые позволяют реализовать на практике идеи активного самоуправляемого обучения и приобретения студентом опыта самообразования и саморазвития.

Такие выводы сделаны на основании анализа содержания значительного количества электронных учебных курсов, в которых цифровые ресурсы преимущественно решают задачи передачи учебного содержания с возможностью выбора дополнительных материалов и вариативных заданий, но не организуют образовательную активность, адекватную возможностям современной цифровой среды. Иными словами, даже при наличии у преподавателя разработанного электронного учебного курса, насыщенного цифровыми ресурсами, далеко не всегда есть основание назвать образовательное взаимодействие на его основе полноценным смешанным обучением. Во многих вузах такая форма обучения формально предполагает частичное проведение занятий в дистанционном режиме, но при этом не задаются особые требования к цифровым образовательным ресурсам, не определены существенные отличия ресурсов для смешанного обучения от информационной поддержки очного обучения. Такой подход к построению цифровых образовательных ресурсов явился источником многих проблем в период вынужденного удаленного

обучения, когда непосредственное взаимодействие с обучающимися не могло продолжаться в привычном формате и многократно возросла нагрузка на самостоятельную работу.

Критериями педагогической функциональности современных цифровых образовательных ресурсов становится не только удобная, выразительная, наглядная и даже интерактивная организация предметного содержания, но и содействие существенному изменению традиционных ролей субъектов образовательного взаимодействия. Для студента это возможность самостоятельно решать учебные задачи в интерактивном взаимодействии с цифровым контентом и коллегами по обучению, обращаясь к преподавателю за советом, помощью в разрешении сложных вопросов и экспертным оцениванием результатов. Тем самым позиция «ведомого» в обучении для мотивированного студента замещается активным и ответственным отношением к применяемым образовательным ресурсам и достигаемым результатам.

Соответственно, для педагога расширяется спектр задач и возможностей педагогического сопровождения самостоятельной работы обучающихся. Технологичная интеграция приемов гибкого педагогического управления непосредственно в содержание цифровых образовательных ресурсов, организация индивидуальной или совместной образовательной деятельности на базе расширяемого цифрового контента, автоматизация и алгоритмизация информационных процессов в цифровой среде не только позволяют, но и заставляют перераспределить педагогические функции и приоритеты.

Продуктивным является деятельностный подход к проектированию цифровых ресурсов смешанного обучения, при котором ведущим основанием для формирования их структуры и содержания становится вариативность возможностей организации персонализированной образовательной активности в цифровой среде и возможностей ее гибкого педагогического сопровождения в соответствии с выбранной моделью смешанного обучения. С этим связано изменение содержания и технологий выполнения практических заданий и заданий для самостоятельной работы, фондов оценочных средств и, как следствие, формируется особый подход к разработке электронных учебных курсов смешанного обучения.

Педагогическая ориентация цифровых ресурсов смешанного обучения на формирование открытой познавательной позиции студента.

Сегодня педагогическое целеполагание профессиональной подготовки не ограничивает образовательный результат набором освоенных академических и прикладных знаний и навыков. Усиливается значимость системного мышления, творческой активности, цифровых компетенций, способности продуктивно взаимодействовать, определять цели собственного развития и пр. [2; 4]. Важными факторами формирования востребованных профессиональных навыков обучающихся являются их внутренняя активность, самостоятельность, инициатива, открытой познавательной позиция.

По определению М.А. Холодной, открытая познавательная позиция представляет собой «особый тип отношения, при котором индивидуальное умозрение отличается вариативностью и разнообразием субъективных способов осмысления одного и того же события, а также адекватной восприимчивостью по отношению к необычным аспектам происходящего» [9]. Э.Г. Гельфман и М.А. Холодная показали, что содержание образовательных ресурсов должно оказывать развивающее воздействие, решать задачи интеллектуального воспитания. Авторы выявили необходимые характеристики образовательных ресурсов (учебных текстов), способствующих формированию открытой познавательной позиции обучающегося. Среди этих характеристик названы: специфическая форма структурирования информации, позволяющая интегрировать фрагменты различного назначения (декларативных и процедурных знаний, свернутого-развернутого содержания, инструктивной информации и пр.); наличие противоречий, альтернатив, столкновение разных точек зрения, сложных ситуаций и пр. [10]. Выявленные авторами взаимосвязи содержания и структуры образовательного ресурса с интеллектуальными действиями и позицией субъекта учебно-познавательной деятельности могут и должны находить новую реализацию в ресурсах смешанного обучения.

Применяя традиционные образовательные ресурсы, преподаватель имеет возможность эффективно передавать готовое, оформленное знание, но не может обеспечить студенту достаточной свободы образовательных действий как условия саморазвития, не может надежно подготовить к дальнейшему постоянному самостоятельному освоению нового в современном меняющемся пространстве знаний и технологий. В

привычном понимании обучения для преподавателя некомфортна ситуация, если он не владеет полностью содержанием ресурсов, которые применяет обучающийся, если студенту предоставлена свобода выбора источников образовательной информации, способов их освоения и применения в решении учебных задач. Но избежать такого дискомфорта уже не представляется возможным. Сегодня человеку в образовательной и профессиональной деятельности приходится оперировать объемными массивами информации, важную роль имеют междисциплинарный синтез знаний, формирование практико-ориентированной способности оперировать разнообразными информационными структурами, обеспечивающими высокие уровни интеллектуальных действий [5].

Современное образовательное информационное пространство имеет сетевую организацию и интегрирует учебный, научный, культурный и профессиональный контент. Необходимые изменения в информационной основе учебного процесса обусловлены ориентацией профессиональной подготовки на обеспечение способности выпускника взаимодействовать с комплексными системами, одновременно учитывать и осознавать их теоретические основы, высокую динамику развития, влияние разнородных факторов и пр. Освоение сложноорганизованных знаний невозможно без аналитических способностей, критического подхода и особых инструментальных умений, которые не формируются у обучающихся сами собой, а постепенно развиваются при соответствующем построении образовательных ресурсов [6].

В зоне особого внимания преподавателя должны быть насыщенность, разнообразие, технологичная организация образовательных ресурсов, которые ставят студента перед необходимостью самостоятельно овладевать эффективными способами выбора, анализа, систематизации образовательной информации, выбора средств и способов достижения образовательных целей, ориентируясь на меняющиеся запросы профессиональной сферы, показатели конкурентоспособности специалиста. Для преподавателя, осознающего реалии современного информационного мира и суть перспективной результативности профессиональной подготовки, новое понимание роли цифровых образовательных ресурсов в формировании открытой познавательной позиции обучающихся, в формировании профессионально значимых компетенций, в т. ч. цифровых, позволяет найти эффективные пути реализации смешанного обучения.

В этом контексте особыми качествами цифровой ресурсной базы смешанного обучения являются:

- множественность и мультимедийность доступного цифрового контента, разнообразие каналов поступления информации в образовательную среду;
- вариативность принципов систематизации образовательного контента, соотносящаяся с формами информационной деятельности;
- усиление роли открытых образовательных ресурсов и ресурсов для самообразования;
- возможность перерабатывать образовательный контент с использованием цифровых инструментов в целях его продуктивного освоения.

Определяющее значение в деятельности преподавателя имеет осознание инновационного педагогического потенциала цифровых ресурсов и строящихся на их основе моделей смешанного обучения.

С целью выявления понимания преподавателями вуза потенциала цифровых ресурсов в смешанном обучении было проведено анкетирование, в котором приняли участие 85 человек. Опрос основывался на опыте, приобретенном преподавателями при вынужденном переходе образовательных учреждений высшего образования на удаленное обучение. Используемая модель обучения не могла быть названа полноценным электронным обучением, она в большей мере соотносилась со смешанным обучением, поскольку на онлайн-сессии преподаватели пытались перенести приемы проведения традиционных занятий. Такая ситуация способствовала, с одной стороны, поиску новых педагогических приемов построения цифровых образовательных ресурсов, с другой стороны – более острому проявлению проблем, связанных с ресурсным оснащением учебного процесса.

В ходе исследования были задействованы две группы исследовательских вопросов: вопросы, касающиеся общего осознания педагогических возможностей цифровых образовательных ресурсов, и вопросы, позволяющие выявить восприятие преподавателями текущей ситуации с оснащением учебного процесса цифровыми образовательными ресурсами. Опрос имел мотивационный характер, отвечая на вопросы, респонденты фокусировали внимание на различных аспектах проблемы и определяли для себя приоритеты дальнейшего профессионального совершенствования в цифровой среде.

Была использована шкала Лайкерта, в соответствии с которой составлялись варианты ответов на каждый вопрос, позволявшие участникам опроса выразить категоричное или некатегоричное согласие или несогласие с предложенным утверждением, а также продемонстрировать нейтральную позицию (полностью согласен, согласен, нейтрален – затрудняюсь ответить, не согласен, категорически не согласен). Позиции «согласен» и «не согласен» имели опционные расширения с общим смысловым значением: «стремлюсь осознать и освоить новые возможности обучения в цифровой образовательной среде» и «не вижу путей реализации». Позиция «категорически не согласен» имела опционное расширение «моя деятельность и так достаточно эффективна», а для позиции «полностью согласен» мог быть выбран дополнительный пункт – «это отражено в содержании ресурсов моих электронных курсов».

Данные опроса были особенно важны с учетом того, что необходимость смешанного обучения осознают абсолютно все преподаватели вуза, но профессиональные позиции в отношении содержания, целеполагания, результативности педагогической деятельности в цифровой среде имеют значительный разброс.

Результаты исследования

Предваряя описание некоторых результатов анкетирования, стоит отметить, что они неоднозначны и в отдельных аспектах противоречивы. Именно на этих противоречиях будут поставлены акценты при анализе полученных результатов, поскольку таким образом выявляются проблемные зоны в деятельности преподавателей высшей школы, связанной с ресурсным оснащением смешанного обучения.

По результатам опроса преподаватели имеют невысокий уровень осведомленности о возможностях реализации разных моделей смешанного обучения в современной образовательной среде. На первый взгляд, достаточно оптимистично воспринимается реакция преподавателей на утверждение о существенных различиях образовательных ресурсов при традиционном и смешанном обучении: 85,1% участников опроса выбрали ответ «согласен, стремлюсь осознать и освоить новые возможности обучения в цифровой образовательной среде», для 14,9% новые возможности не очень значимы, поскольку они считают, что их педагогическая деятельность и так достаточно эффективна.

Отвечая на вопрос о соответствии ресурсов электронных учебных курсов, которые они разработали и применяют в процессе преподавания

дисциплин, педагогическим возможностям современной цифровой образовательной среды, 41,7% респондентов высоко оценили свои разработки, отметили позицию «согласен». Эти результаты вызывают некоторую настороженность, поскольку велика вероятность того, что при самооценивании ресурсов своих электронных курсов преподаватели пока не в полной мере видят спектр педагогических приемов, расширяющих образовательные возможности обучающихся в цифровой среде. Так, 43,7% преподавателей подтвердили необходимость существенного усовершенствования образовательных ресурсов электронного курса, что говорит об осознании нереализованных педагогических возможностей.

Некоторая противоречивость результатов выявляется при анализе ответов на один из вопросов анкеты именно тех преподавателей, которые дали высокую оценку своим цифровым ресурсам. Участникам опроса было предложено оценить практическую реализацию в электронных курсах принципа персонализации учебно-познавательной деятельности студентов. Согласие выразили лишь 15% преподавателей. Отвечая на вопрос о применении педагогических приемов, эффективных именно в цифровой образовательной среде, 74% участников опроса отметили, что используют их в недостаточной степени (не согласен, категорически не согласен), 11% участников опроса затруднились ответить на этот вопрос.

Преподавателям также было предложено оценить степень согласия с утверждением, что цифровые образовательные ресурсы обладают особым потенциалом в решении задач профессиональной подготовки с учетом перспективных цифровых компетенций. Максимум ответов распределились между двумя диаметрально противоположными позициями: «согласен, стремлюсь освоить новые аспекты разработки цифровых ресурсов – 36,9% и «не согласен, необходимо осмыслить эту проблему» – 35,4%. При этом лишь 4,2% преподавателей подтвердили, что цифровой контекст формируемых компетенций находит отражение в ресурсах их действующих электронных учебных курсов.

Однозначно отметили, что ресурсы их электронных курсов преимущественно представлены оцифрованными версиями традиционных учебных материалов 40% респондентов. Оценивая ресурсы по другому показателю, 71% преподавателей показали, что предоставляют студентам много дополнительной образовательной информации, но лишь 14% участников подтвердили, что с помощью цифровых образовательных ресурсов включают студентов в деятельность по самостоятельному конструированию знаний.

Понимание необходимости осваивать новые методики проектирования и использования цифровых образовательных ресурсов демонстрирует преобладание варианта ответа на вопрос о вкладе цифровых образовательных ресурсов в принятие студентами стратегии «обучение в течение жизни»: 65% преподавателей отметили позицию «согласен, стремлюсь освоить новые аспекты ресурсного оснащения учебного процесса». Но при этом 14% респондентов высказали полное несогласие с данным утверждением и 17% отметили, что не согласны, поскольку не видят путей реализации.

Таким образом, результаты опроса показали, что преподаватели неоднозначно относятся к целеполаганию и результативности образовательного взаимодействия, которое выстраивается на основе цифровых ресурсов в рамках смешанного обучения. Разброс мнений закономерен, поскольку цифровая среда – это динамичная, неоднозначная и сложная зона педагогической деятельности. Запросы цифрового общества и цифровой экономики в ряде случаев существенно отличаются от привычного понимания образовательных результатов; существенную специфику имеют и методики обучения, эффективные в цифровом образовательном пространстве.

Несмотря на то что цифровые ресурсы смешанного обучения в деятельности большинства преподавателей являются проблемной зоной, преобладающая часть участников опроса высказывали стремление к освоению новых приемов педагогического дизайна цифровых образовательных ресурсов, новых способов дидактического преобразования образовательного контента, организации взаимодействия, побуждающих студентов активно включаться в разнообразную самостоятельную образовательную деятельность в цифровом пространстве в соответствии с предложенной моделью смешанного обучения.

Обсуждение и выводы

Подводя итоги, можно сделать вывод, что понимание роли цифровых образовательных ресурсов в образовательном взаимодействии определяется выбранным распределением образовательных задач, решаемых в аудитории и в рамках самостоятельной работы в цифровой среде в соотношении с разными моделями смешанного обучения в процессе преподавания дисциплин. Деятельность преподавателя по разработке цифровых ресурсов должна быть сфокусирована на особой результатив-

ности взаимодействия обучающихся с цифровым образовательным контентом в открытом сетевом информационном пространстве. Акцент при разработке цифровых ресурсов смешанного обучения необходимо ставить на создании условий, способствующих формированию открытой познавательной позиции обучающегося, обеспечении свободы выбора учебных действий (в содержательном и инструментальном аспектах), отражении цифрового контекста компетенций. В качестве перспективного рассматривается гибкий подход к дизайну цифрового образовательного контента, что связывается с расширением диапазона информационных действий, которые может осуществлять обучающийся с элементами содержания для его адаптации к персональной стратегии решения учебных задач, включая разработку индивидуальных информационных продуктов, преобразование и инициативного дополнение осваиваемого содержания с использованием цифровых инструментов. Такое построение цифровых ресурсов электронных курсов смешанного обучения ведет к существенному изменению позиций субъектов образовательного взаимодействия, оставляя все меньше места репродуктивным образовательным результатам. Новым педагогическим приоритетом становится сопровождение персонализированного взаимодействие обучающегося с цифровым контентом образовательных ресурсов в процессе самостоятельной работы, способствующим не только эффективному освоению знаний, но и углублению, расширению собственного знания, формированию интерпретационных компетенций, проявлению интересов, актуализации междисциплинарных связей.

Все это подтверждают необходимость уделять особое внимание вопросам подготовки преподавателей современной высшей школы к эффективной деятельности в цифровой образовательной среде в рамках смешанного обучения, формирует запрос на совершенствование дополнительных профессиональных программ и дальнейшее исследование инновационных педагогических подходов к ресурсному оснащению образовательного взаимодействия.

Список литературы

1. Блинов В.И., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – №1. – С. 4–25.
2. Гилева Т.А. Компетенции и навыки цифровой экономики: разработка программы развития персонала // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. – 2019. – №2 (28). – С. 22–34.

3. Дёмина О.А., Тепленёва И.А. О трансформации методического мышления преподавателей вузов // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 7. – С. 156–167.
4. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев; под науч. ред. В. И. Блинова. – М.: Перо, 2019. – 89 с.
5. Лаптев В.В., Носкова Т.Н. Профессиональная подготовка в условиях электронной сетевой среды // Высшее образование в России. – 2013. – № 2. – С. 79–83.
6. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. Инструменты педагогической деятельности в электронной среде // Высшее образование в России. – 2017. – № 8–9. – С. 121–130.
7. Плетяго Т.Ю., Остапенко А.С., Антонова С.Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. – 2019. – № 21(5). – С. 112–129.
8. Тихонова Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 74–78.
9. Холодная М. А., Гельфман Э. Г. Развивающие учебные тексты как средство интеллектуального воспитания учащихся. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2016. – 200 с.
10. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. 384 с.
11. Чичерина Н. В., Васильева Ю. С., Родионова Е. В. Смешанное обучение: модели и реальные практики // Открытое и дистанционное образование. – 2019. – № 1(73). – С. 22–31.
12. Allen E., Seaman J., Garrett R. Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States. – Sloan Consortium, 2007. – 29 p. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/blending-in.pdf>
13. Anthoney M., Jacobson J., Snare J. Innovating with Purpose: The Blended Flow Toolkit for Designing Blended/Hybrid Courses // EDUCAUSE Centre for Applied Research – 2018. 11 С. URL: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2018/1/elib1801.pdf>.
14. Berti M. Open Educational Resources in Higher Education // Issues and Trends in Educational Technology. 2018. Vol. 6. Number 1. Pages 4-15.
15. Blessinger P., & Bliss, T. J. (Eds.). Open education: International perspectives in higher education. Cambridge: Open Book Publishers. 2016. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.openbookpublishers.com/reader/531#page/2/mode/2up>
16. Bonk C. J., & Graham C. R. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. 2006. 624 p. [Электронный ресурс]. URL: http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf
17. Downing C., Spears J., Holtz M. Transforming a Course to Blended Learning for Student Engagement. Education Research International. 2014. Vol. 2014. Hindawi Publishing Corporation
18. Pavlova T. Changes in knowledge representation and student – learning content interaction in a digital environment. CEUR Workshop Proceedings, 2020.
19. Singh H. Building effective blended learning programs. Educational Technology. 2003. Vol. 43. N 6. pp. 51–54.
20. Sun Z., Liu R., Luo L., Wu M., Shi C. Exploring Collaborative Learning Effect in Blended Learning Environments // Journal of Computer Assisted Learning. – 2017. Vol. 33 Is. 6. P. 575–587. [Электронный ресурс]. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcal.12201>

21. Thorne K. Blended Learning: How to Integrate Online & Traditional Learning. London: Kogan. Kogan Page Publishers. 2003.

References

1. Blinov, V.I., Sergeev, I.S. (2021). Modeli smeshannogo obucheniya v professional'nom obrazovanii: tipologiya, pedagogicheskaya effektivnost', usloviya realizacii [Blended learning models in vocational education: typology, pedagogical efficiency, implementation conditions]. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda – Vocational education and the labor market*. V.1. pp. 4–25. (In Russian).
2. Gileva, T.A. (2019). Kompetencii i navyki cifrovoj ekonomiki: razrabotka programmy razvitiya personala [Competencies and skills of the digital economy: developing a personnel development program]. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: Ekonomika – USPTU Bulletin. Science, education, economics. Series: Economics*. Vol. 2 (28). pp. 22–34. (In Russian).
3. Demina, O.A., Tepleneva, I.A. (2020). O transformacii metodicheskogo myshleniya преподаvatelej vuzov [On the transformation of the methodological thinking of university teachers]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. Vol. 29.No. 7. pp. 156–167. (In Russian).
4. *Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / pod nauch. red. V. I. Blinova* (2019) [Didactic concept of digital vocational education and training]. M.: Pero. (In Russian).
5. Laptev, V.V., Noskova, T.N. (2013). Professional'naya podgotovka v usloviyah elektronnoj setевой sredy [Professional training in an electronic network environment]. *Vysshee obrazovanie v Rossii. Nauchno-pedagogicheskij zhurnal – Higher education in Russia. Scientific and pedagogical journal*. Vol. 2. pp. 79–83. (In Russian).
6. Noskova, T.N, Pavlova, T.B., Yakovleva, O.V. (2017). Instrumenty pedagogicheskoy deyatel'nosti v elektronnoj srede [Pedagogical activity tools in the electronic environment] // *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. Vol. 8–9. pp. 121–130. (In Russian).
7. Pletyago, T.YU., Ostapenko, A.S., Antonova, S.N. (2019). Pedagogicheskie modeli smeshannogo obucheniya v vuze: obobshchenie opyta rossijskoj i zarubezhnoj praktiki [Pedagogical models of blended learning at a university: generalization of the Russian and foreign experience]. *Obrazovanie i nauka – Education and Science*. Vol. 21 (5). pp. 112–129. (In Russian).
8. Tihonova, N.V. (2018). Tekhnologiya «perevernutyj klass» v vuze: potencial i problemy vnedreniya [Flipped classroom technology in a university: potential and implementation problems]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal – Kazan pedagogical journal*. Vol. 2. pp. 74–78. (In Russian).
9. Holodnaya, M. A., Gelfman, E. G. (2016) Razvivayushchie uchebnye teksty kak sredstvo intellektual'nogo vospitaniya uchashchihsya. [Developing educational texts as a means of intellectual education of students] – M.: Institut psihologii RAN. (In Russian).
10. Holodnaya, M.A. (2004). *Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma*. 2-e izd. [Cognitive Styles. On the nature of the individual mind]. SPb.: Peter, 2004. (In Russian).
11. Chicherina, N. V., Vasil'eva, YU. S., Rodionova, E. V. (2019). Smeshannoe obuchenie: modeli i real'nye praktiki [Blended learning: models and real-life practices]. *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie – Open and distance education*. Vol. 1 (73). pp. 22–31. (In Russian).

12. Allen, E., Seaman, J., Garrett, R. (2007). Blending in: The Extent and Promise of Blended Education in the United States. – Sloan Consortium. 29 p. URL: <https://www.onlinelearningsurvey.com/reports/blending-in.pdf>
13. Anthoney, M., Jacobson, J., Snare, J. (2018). Innovating with Purpose: The Blended Flow Toolkit for Designing Blended/Hybrid Courses // EDUCAUSE Centre for Applied Research – 11 C. URL: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2018/1/elib1801.pdf>.
14. Berti, M. Open Educational Resources in Higher Education // Issues and Trends in Educational Technology. 2018. Volume 6, Number 1. Pages 4-15.
15. Blessinger, P., & Bliss, T. J. (Eds.). Open education: International perspectives in higher education. Cambridge: Open Book Publishers. 2016. URL: <https://www.openbookpublishers.com/reader/531#page/2/mode/2up>
16. Bonk, C. J., & Graham, C. R. (2006). The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. 624 p. URL: http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf
17. Downing, C., Spears, J., Holtz, M. (2014). Transforming a Course to Blended Learning for Student Engagement. Education Research International. Vol. 2014. Hindawi Publishing Corporation
18. Pavlova, T. (2020). Changes in knowledge representation and student – learning content interaction in a digital environment. CEUR Workshop Proceedings.
19. Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. Educational Technology, Vol. 43. N 6. pp. 51–54.
20. Sun, Z.; Liu, R.; Luo, L.; Wu, M.; Shi, C. (2017). Exploring Collaborative Learning Effect in Blended Learning Environments // Journal of Computer Assisted Learning. Vol. 33 Is. 6. P. 575–587. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcal.12201>
21. Thorne, K. (2003). Blended Learning: How to Integrate Online & Traditional Learning. London: Kogan. Kogan Page Publishers.

Об авторе

Павлова Татьяна Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-4559-4490, e-mail: pavtatbor@gmail.com

About the author

Tatiana B. Pavlova, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, 0000-0003-4559-4490

Поступила в редакцию: 27.04.2021

Received: 27 Apr. 2021

Принята к публикации: 15.05.2021

Accepted: 15 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

Краткое сообщение / Short Communication

УДК 378.147

DOI 10.35231/18186653_2021_2_461

Совершенствование аналитической деятельности студентов – будущих педагогов

Н. Ю. Данилова

*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Одной из важных составляющих успешной профессиональной деятельности будущих педагогов является владение аналитическими умениями. Несформированность данных умений не позволит выпускникам эффективно осуществлять преподавательскую деятельность, предполагающую не только владение мыслительными процедурами анализа, обобщения, классификации и др., но и способность научить школьников этим процедурам. Это позволило поставить цель исследования: определить содержание и этапы работы по совершенствованию аналитической деятельности у будущих педагогов.

Материалы и методы. В качестве материала исследования были использованы работы российских и зарубежных авторов о сущности аналитических умений (analytical skills), а также содержание и формы работы со студентами в области совершенствования их аналитической деятельности в процессе изучения дисциплин профессиональной подготовки. Основные методы исследования – анализ специальной литературы по проблемам формирования профессиональных аналитических умений у студентов, ретроспективный анализ опыта, концептуальные обоснования и анализ педагогической практики.

Результаты исследования. Нами определены этапы и подэтапы процесса совершенствования профессиональных аналитических умений у студентов – будущих педагогов и содержание работы на каждом из них. Первый этап – знакомство с научной аналитической статьей и ее анализ, для чего проводится изучающее чтение научного источника и выполнение специальных заданий на углубленное осмысление прочитанного, наблюдение за проведенными автором мыслительными операциями, их вычленение и воспроизведение. На втором этапе проводится знакомство студентов с дискуссионным вопросом современной дидактики и точками зрения разных исследователей. При этом будущим педагогам необходимо выработать и обосновать собственную позицию по данной проблеме. Третий этап, имеющий подэтапы, – это

организация собственной аналитической деятельности студентов, связанной с изучением педагогических явлений (в частности – с анализом разработок проектов уроков). Четвертый этап – обучение проектированию эвристической беседы со школьниками на уроках открытия нового. Студенты осваивают умение проектировать эвристическую беседу поэтапно – от прогнозирования вероятных ответов учащихся на данные вопросы до создания самостоятельного проекта эвристической беседы с определением последовательности вопросов и подбором необходимого дидактического материала.

Обсуждение и выводы. Проведенное исследование позволило нам заключить, что планомерно проводимое поэтапное совершенствование аналитической деятельности студентов – будущих педагогов является эффективным, что подтверждается качеством разрабатываемых студентами в результате проводимого обучения технологических карт уроков, которые отличаются большей продуманностью, соответствием системно-деятельностному подходу и другим требованиям ФГОС.

Ключевые слова: аналитические умения, студенты, мыслительные операции, обучение школьников, эвристическая беседа.

Для цитирования: Данилова Н. Ю. Совершенствование аналитической деятельности студентов – будущих педагогов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 461–471. DOI 10.35231/18186653_2021_2_461

Improving the analytical activity of students-future teachers

Nadezhda Yu. Danilova

*Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. One of the important components of the successful professional activity of future teachers is the possession of analytical skills. The lack of formation of these skills will not allow graduates to effectively carry out teaching activities that involve not only knowledge of the mental procedures of analysis, generalization, classification, etc., but also the ability to teach students these procedures. This determined the purpose of the study: to determine the content and stages of work to improve the professional analytical skills of future teachers.

Materials and methods. As the research material, we used the works of Russian and foreign authors on the essence of analytical skills, as well as the content and forms of work with students in the field of improving their analytical activities in the process of studying professional training disciplines. The main research methods are the analysis of special literature on the problems of formation of professional analytical skills in students, retrospective analysis of experience, conceptual justifications and analysis of pedagogical practice.

Results. We have identified the stages and sub-stages of the process of improving the professional analytical skills of students-future teachers and the content of work on each of them. The first stage is acquaintance with a scientific analytical article and its analysis, for which a study reading of a scientific source is carried out and special tasks are performed for in-depth understanding of what is read, observation of the mental operations carried out by the author, their isolation and reproduction. At the second stage, students are introduced to the debatable issue of modern didactics and the points of view of different researchers. At the same time, future teachers need to develop and justify their own position on this problem. The third stage, which has sub-stages, is the organization of students' own analytical activities related to the study of pedagogical phenomena (in particular, the analysis of the development of lesson projects). The fourth stage is learning how to design a heuristic conversation with students in the lessons of discovering new things. Students master the ability to design a heuristic conversation in stages-from predicting the likely answers of students to these questions to creating an independent project of a heuristic conversation with the determination of the sequence of questions and the selection of the necessary didactic material.

Discussion and conclusion. The conducted research allowed us to conclude that the planned step-by-step improvement of the analytical activities of students-future teachers is effective, which is confirmed by the quality of the technological maps of lessons developed by students as a result of the training, which are more thoughtful, consistent with the system-activity approach and other requirements of the Federal State Educational Standard.

Key words: analytical skills, students, future teachers, mental operations, heuristic conversation.

For citation: Danilova, N. Yu. (2021) Sovershenstvovanie analiticheskoy deyatel'nosti studentov – budushix pedagogov [Improvement of analytical activity of students-future teachers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 461–471. DOI 10.35231/18186653_2021_2_461 (In Russian).

Введение

Аналитическая деятельность является необходимой составляющей профессиональной деятельности педагога. Для ее осуществления необходимо владение умениями осознанно совершать мыслительные процедуры анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения и установления причинно-следственных связей на основе полученных знаний и опыта. Необходимость овладения аналитической деятельностью для будущего педагога отмечена в Государственном стандарте. В соответствии с ФГОС ВО у выпускника-бакалавра по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» должны быть сформированы

универсальные и общепрофессиональные компетенции, предполагающие овладение системным и критическим мышлением (УК-1), готовность участвовать в разработке содержания обучения и выборе оптимальных средств обучения (ОПК-2), способность контролировать и оценивать результаты обучения (ОПК-5), способность определить индивидуальные потребности учеников и обеспечить индивидуальный подход в обучении (ОПК-6). Без овладения аналитической деятельностью освоение данных компетенций невозможно.

Цель нашего исследования – определить содержание и этапы работы по совершенствованию аналитической деятельности у будущих педагогов.

Гипотеза исследования – работа по совершенствованию профессиональных аналитических умений у будущих педагогов будет эффективной, если проводить ее целенаправленно и поэтапно: 1) знакомство с аналитическими работами педагогов-исследователей с вычленением и воспроизведением мыслительных операций; 2) знакомство с различными точками зрения с выбором и обоснованием собственной позиции; 3) самостоятельный анализ методических разработок; 4) проектирование аналитической деятельности учащихся.

Задачи работы: рассмотреть основные проблемы развития аналитических умений у будущих педагогов; изучить подходы к классификации аналитических умений в работах современных ученых; выделить этапы работы по совершенствованию аналитических умений у будущих педагогов и определить содержание и приемы работы на каждом из выделенных этапов.

Обзор литературы

В современной научной литературе широко обсуждается вопрос о сущности и роли аналитической деятельности в работе педагога. В исследованиях ученых создается модель аналитической деятельности педагога, определяется ее структура, и этапы [4], рассматриваются существенные умения аналитической деятельности, иначе называемые «аналитическими умениями» или аналитическими навыками (analytical skills) [2; 3; 7], необходимость овладения ими отмечена в профессиональном стандарте педагога, утвержденном в 2013 г. Отечественные и зарубежные авторы рассматривают часто аналитические умения в связи с развитием критического мышления [9].

И. Г. Овсянниковой¹ определены функции аналитических умений в деятельности педагога, а также три уровня применения педагогами аналитических умений: 1) интуитивный, 2) репродуктивный, 3) самостоятельный осмысленный. По нашим наблюдениям и данным других исследователей [2; 3], одна из существенных проблем обучения студентов связана с недостаточным уровнем развития у них аналитических умений. Этот недостаток проявляется в неспособности к углубленному анализу научной литературы, в неумении устанавливать причинно-следственные связи, относить рассматриваемое явление к определенному типу, в неумении обнаружить недостатки в предлагаемых для изучения научных работах. Применение аналитических процедур на интуитивном уровне приводит к неудовлетворительным результатам.

Недостаточная сформированность аналитических умений у будущих педагогов отрицательно сказывается на качестве курсовых и выпускных квалификационных работ, в которых требуется провести самостоятельный анализ литературы по теме исследования, сопоставить различные точки зрения, разработать типологию исследовательских подходов, проанализировать результаты педагогического эксперимента. Еще более важно владение профессиональными аналитическими умениями в будущей педагогической деятельности учителя. Педагог должен уметь анализировать не только продукты деятельности учащихся (качество устных и письменных работ, результаты проектной деятельности), устанавливать причины ошибок и недочетов, но и проводить самоанализ педагогической деятельности, прогнозировать ее результаты. Не случайно в работах современных исследователей отдельно рассматриваются аналитико-прогностические и аналитико-рефлексивные умения будущих педагогов [3], некоторые исследователи рассматривают вторую группу умений («рефлексивные умения») как наиболее важную группу умений [1; 5; 8].

Владение профессиональными аналитическими умениями важно для современного учителя еще и потому, что он должен формировать у учеников познавательные УУД, иначе говоря, педагогу необходимо научить детей умственным действиям анализа, сравнения, классификации, подведения под понятие, обобщения [6]. Для того, чтобы эта педагогическая

¹ Овсянникова И. Г. Формирование аналитических умений у иностранных студентов в процессе изучения дисциплин профессионального цикла в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2014. 209 с.

деятельность была успешной, сам учитель должен обладать соответствующими умениями, поэтому мы считаем необходимым в процессе обучения поэтапно совершенствовать аналитическую деятельность бакалавров – будущих педагогов.

Материалы и методы

Особенности работы по совершенствованию аналитической деятельности у студентов – будущих педагогов ЛГУ им. А. С. Пушкина рассмотрены на материале изучения методики обучения младших школьников русскому языку.

В нашем исследовании использованы как теоретические (анализ специальной литературы по проблемам развития аналитических умений у студентов), так и эмпирические методы (ретроспективный анализ опыта, концептуальные обоснования и анализ педагогической практики, анализ продуктов деятельности обучающихся).

В процессе изучения специальной литературы мы определили, какие умения необходимы для аналитической деятельности, какие группы профессиональных аналитических умений педагогов выделяют исследователи, с какими другими понятиями связано понятие аналитических умений, какие проблемы развития аналитических умений выделены в специальной литературе.

На основе ретроспективного анализа педагогического опыта мы выделили четыре этапа совершенствования аналитической деятельности студентов, для двух из них были определены и подэтапы. Мы раскрыли также содержание и приемы работы на каждом этапе.

Анализ эффективности работы проводился в ходе наблюдения за деятельностью студентов, определения степени их активности, качества проводимого анализа и глубины выводов, а также с помощью анализа продуктов деятельности обучающихся – разработанных студентами технологических карт уроков.

Результаты исследования

Совершенствование профессиональных аналитических умений у будущих педагогов проводится нами поэтапно. На первом этапе мы знакомим студентов с образцами аналитической деятельности в выбранной ими профессиональной области. Для этого мы организуем изучающее чтение специальной литературы, в процессе которого студенты следят за логикой развития мысли, совершают вслед за автором мыслительные

действия анализа, классификации, обобщения. Данный вид работы известен выпускникам средней школы, которым приходилось уже вчитываться в публицистические, научно-популярные и художественные тексты, находить в них аргументы, выводы – при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ. Чтение собственно научной литературы представляет для студентов определенную трудность, предполагает не только владение соответствующей терминологией, но и способность критически оценить представленную концепцию. Поэтому важно предлагать специальные задания, способствующие более глубокому осмыслению прочитанного и вычленению проведенных автором мыслительных операций. Так, например, мы предлагаем студентам самостоятельно сформулировать суть описанных в статье гипотез и выводов, воспроизвести аргументацию автора, согласиться с его выводами или их опровергнуть, самостоятельно определить не названное в тексте основание для сопоставления или классификации, сравнить предлагаемую автором типологию с уже изученными классификациями, определить выявленные причинно-следственные связи, привести собственные примеры, сформулировать собственное отношение к выводам и рекомендациям автора. В случае использования подобных заданий изучающее чтение становится не просто рецептивной или репродуктивной, но и аналитической деятельностью.

Сравнение различных точек зрения и выбор одной из них – это второй этап совершенствования аналитической деятельности, позволяющий перейти к более самостоятельным мыслительным операциям при изучении педагогических явлений. Важно при этом, чтобы изучаемый спор касался актуальных проблем педагогики. Так, например, используемый в современном обучении грамоте звуковой аналитико-синтетический метод, предложенный в свое время К. Д. Ушинским и модифицированный его последователями, подвергается критике в современной педагогике. Возражения вызывает необходимость работы над вычленением звуков и установлением их соответствия буквам (А. М. Кушнир), большое количество фонетических упражнений в добукварный период (Л. А. Ясюкова). Для определения собственной позиции, способности в будущем объяснить родителям первоклассников необходимость проводимой работы студентам необходимо уже не только понять сущность каждой концепции, но и определить причины ее появления, слабые стороны, упущенные из виду обстоятельства (с опорой на уже изученные факты истории методики, а также на опыт наблюдения за учащимися школы, полученный во время практики), найти новые аргументы и определить собственную позицию.

Третий этап совершенствования аналитической деятельности студентов – это проводимый ими собственный анализ педагогических явлений, в частности – анализ методических разработок уроков. При изучении примеров удачных методических разработок мы предлагаем студентам определить цели и задачи урока, реализованные в данной разработке общедидактические и частные методические принципы, вычленить этапы урока, определить методическую цель каждого из предлагаемых учащимся заданий, обосновать правомерность выбора формы работы, дидактического материала и др.

Более сложным оказывается проведение комплексного анализа неудачных методических разработок, созданных действующими учителями и самими студентами, с точки зрения их соответствия ФГОС [5], возможности реализации и вероятной эффективности. Кажущийся на первый взгляд структурированным и насыщенным урок при детальном рассмотрении обнаруживает различные недостатки, которые делают его неэффективным. Так, например, отсутствие работы над мотивацией, однообразие предлагаемых детям заданий, использование объяснительно-иллюстративного метода обучения, невнимание к потребностям и интересам детей, случайный выбор языкового материала для наблюдения, чрезмерная развлекательность, отсутствие творческих заданий, связанных с развитием речи, – типичные недостатки многих разработок уроков русского языка в начальной школе.

Обучение комплексному анализу разработанных методистами или самими студентами технологических карт урока необходимо проводить поэтапно: сначала нужно познакомить студентов с примерами критического анализа урока, затем провести разбор проекта урока под руководством преподавателя, который поможет заметить слабые стороны разработки, после этого будущие педагоги смогут самостоятельно проанализировать проект урока в мини-группах и индивидуально. При выполнении такого вида работы у будущих педагогов развиваются как аналитико-рефлексивные, так и аналитико-прогностические умения.

Наиболее сложным, но и наиболее важным с точки зрения реализации требований ФГОС мы считаем развитие у будущих педагогов умения обучать школьников мыслительным процедурам. На уроках русского языка в начальной школе такое обучение может проходить в процессе проведения эвристической беседы. Очень важны умения студента планировать и детализировать ход эвристической беседы, прогнозировать возможные ответы учеников. Однако эти умения нужно формировать, при этом обучение построению эвристической беседы также должно проходить поэтапно.

Наиболее простой вид работы, связанный с формированием аналитико-прогностических умений, – выдвижение предположений о вероятных ответах детей с обоснованием этих предположений. Следующий этап – определение рациональной последовательности вопросов эвристической беседы по уже отобранному дидактическому материалу. Затем мы предлагаем студентам задание на дополнение беседы вспомогательными вопросами, которые будут необходимы, если ученики не смогут сразу прийти к нужному открытию. Наконец, студентам предлагается самостоятельно подобрать языковой и иллюстративный материал для урока открытия нового и спроектировать эвристическую беседу с определением возможных ответов учеников, приготовив при этом дополнительные (вспомогательные) вопросы с целью провести совместно с детьми наблюдение над языковым материалом, проанализировать его и сделать самостоятельные выводы.

Обсуждение и выводы

Определенные нами этапы совершенствования аналитической деятельности студентов и будущих педагогов и содержание работы на этих этапах представляются эффективными. По отзывам самих будущих педагогов, выполнение ими специальных аналитических заданий, анализ в процессе изучения научной литературы, сопоставление различных концепций, анализ проектов урока и самостоятельная их разработка повышает их мыслительную активность, интерес к изучаемым дисциплинам профессиональной подготовки. Кроме того, существенно повышается качество выполняемых студентами работ по проектированию технологических карт уроков (с использованием метода эвристической беседы). Однако выделенные этапы и содержание работы по совершенствованию аналитических умений у студентов – будущих педагогов нуждаются в дальнейшем осмыслении, более детальной проработке в связи со спецификой различных дисциплин профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Герасимова О.И. Уточнение содержания понятия «рефлексивные умения студента» на основе теоретического анализа // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2013. № 8. С. 244–247.
2. Корчемкина Ю.В. Виртуальная образовательная среда как средство формирования информационно-аналитических умений обучающихся // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2020. № 2 (180). С. 160–164.

3. Овсянникова И.Г. Аналитические умения будущих учителей: сущностные характеристики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 2 (77). С. 33–36.

4. Поликарпова Н.В. Аналитическая деятельность педагога в условиях введения профессионального стандарта // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2016. № 1 (1). С. 83–85.

5. Синельников С.А. Рефлексивные умения студента как педагогическая категория // Вестник университета (Государственный университет управления). М.: Изд-во ГУУ, 2011. № 18. С. 77–79.

6. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС / под ред. Н.Н. Дементьевой. М.: АРКТИ, 2013. 152 с.

7. Хрулева И.И. Некоторые особенности формирования аналитических умений студентов в процессе работы над иноязычным текстом // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2005. № 12. С. 157–161.

8. Opalyuk T. Defining concepts of "reflection", "reflexive position", "reflexive skills", "reflexive competence", "reflexive culture": comparative and analytical review // Web of Scholar. 2017. Vol. 5 (14). pp. 64–68.

9. Strelets I.A. Enhancing university students' critical thinking via teaching economics-related disciplines // Rural Environment. Education. Personality (REEP). Proceedings of the 12th International Scientific Conference Rural Environment. Education. Personality. (REEP). Editor-in-Chief Vija Dislere. 2019. pp. 190–195.

References

1. Gerasimova, O.I. (2013) Utochnenie soderzhaniya ponyatiya «refleksivnye umeniya studenta» na osnove teoreticheskogo analiza [Clarifying the content of the concept of "student's reflexive skills" on the basis of theoretical analysis]. Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk – Actual problems of humanities and Natural Sciences. Vol. 8. pp. 244–247. (In Russian).

2. Korchemkina, YU.V. (2020) Virtual'naya obrazovatel'naya sreda kak sredstvo formirovaniya informacionno-analiticheskikh umenij obuchayushchihsya [Virtual educational environment as a means of forming information and analytical skills of students]. Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta – Scientific notes of the P. F. Lesgaft University. Vol. 2 (180). pp. 160–164. (In Russian).

3. Ovsyannikova, I.G. (2013) Analiticheskie umeniya budushchih uchitelej: sushchnostnye harakteristiki [Analytical skills of future teachers: essential characteristics]. Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta - Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University. Vol. 2 (77). pp. 33–36. (In Russian).

4. Polikarpova, N.V. (2016) Analiticheskaya deyatel'nost' pedagoga v usloviyah vvedeniya professional'nogo standarta [Analytical activity of a teacher in the context of the introduction of a professional standard] // Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovaniya [Scientific and methodological support for the assessment of the quality of education]. Vol. 1 (1). pp. 83–85. (In Russian).

5. Sinel'nikov, S.A. (2011) Refleksivnye umeniya studenta kak pedagogicheskaya kategoria [Reflexive skills of a student as a pedagogical category]. Vestnik universiteta (Gosudarstvennyj universitet upravleniya) – Bulletin of the University (State University of Management). Moscow: GUU. Vol. 18. pp. 77–79. (In Russian).

6. Sovremennye tekhnologii provedeniya uroka v nachal'noj shkole s uchetom trebovaniy FGOS / Pod red. N. N. Dement'evoy (2013) [Modern technologies of conducting a lesson in primary school taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard / Ed. by N. N. Dementieva.] Moscow. (In Russian).

7. Hrileva, I.I. (2005) Nekotorye osobennosti formirovaniya analiticheskikh umeniy studentov v processe raboty nad inoyazychnym tekstem [Some features of the formation of analytical skills of students in the process of working on a foreign language text]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. – Bulletin of the Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Vol.12. pp. 157–161. (In Russian).

8. Opalyuk, T. (2017) Defining concepts of "reflection", "reflexive position", "reflexive skills", "reflexive competence", "reflexive culture": comparative and analytical review // Web of Scholar. Vol. 5 (14). pp. 64–68.

9. Strelets, I.A. (2019) Enhancing university students' critical thinking via teaching economics-related disciplines // Rural Environment. Education. Personality (REEP). Proceedings of the 12th International Scientific Conference Rural Environment. Education. Personality. (REEP). Editor-in-Chief Vija Dislere. pp. 190–195.

Об авторе

Данилова Надежда Юрьевна, кандидат филологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2455-1838, e-mail: n.u.danilova@lengu.ru

About the author

Nadezhda Yu. Danilova, Cand. Sci. (Philol.), Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2455-1838, e-mail: n.u.danilova@lengu.ru

Поступила в редакцию: 23.04.2021

Received: 23 Apr. 2021

Принята к публикации: 17.05.2021

Accepted: 17 May 2021

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2021

Научный журнал

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

№ 2

Редакторы: *Т. Г. Захарова, А. А. Титова*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 30.06.2021. Формат 60x84 1/16.

Гарнитура Arial. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 29,5. Тираж 500 экз. Заказ № 1714

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10