

ISSN 1818-6653

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

2022

№ 2

**PUSHKIN
LENINGRAD STATE UNIVERSITY
JOURNAL**

2022

No 2

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

**2022
№ 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, издатель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия

- А. Г. Маклаков** доктор психологических 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)
Е. Л. Гончарова доктор психологических наук, доцент
(научный редактор, 5.3. Психология)
О. И. Кукушкина доктор педагогических наук, профессор
(научный редактор, 5.8. 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)
Т. С. Овчинникова доктор педагогических наук, доцент (Санкт-Петербург, 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 издателя:
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**

**2022
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, February 03, 2017

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

Founder, publisher: Pushkin Leningrad State University

Editorial Board

A. G. Maklakov	Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Chief editor
L. M. Kobrina	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Deputy Chief editor
M. Yu. Smirnov	Dr. Sci. (Sociol.), Professor, Editor (5.7. Philosophy)
E. L. Goncharova	Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Editor (5.3. Psychology)
O. I. Kukushkina	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Editor, (5.8. 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)
T. S. Ovchinnikova	Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor (Saint Petersburg, 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

Publisher'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

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие мотивационной включенности в учебный процесс девушек студенческого возраста	10
<i>Н. И. Алёшкин, Л. Ф. Сербина</i>	
Особенности нравственного развития обучающихся в подростковом периоде с различной степенью сетевой активности	24
<i>В. В. Белов, У. В. Куликова</i>	
Познавательные процессы и личностные характеристики детей с разным уровнем школьной адаптации	43
<i>Е. Н. Яхудина, Л. Ф. Сербина</i>	
Склонность подростков к девиантному поведению с различным уровнем удовлетворенности собственным телом	54
<i>С. В. Чермянин, С. С. Вьюшкова</i>	
Особенности восприятия информации людьми юношеского возраста с различными типами функциональной асимметрии	64
<i>А. Г. Маклаков, Е. А. Бойко</i>	
Совладающее поведение, самоотношение и личностные особенности юношей и девушек	75
<i>Е. С. Ермакова</i>	
Особенности ценностных ориентаций старших подростков, воспитывающихся в детском доме	93
<i>Е. И. Лебедева</i>	
Феномен автономии личности в возрастной психологии	112
<i>М. Магомедова</i>	
Динамика личностных и интеллектуальных характеристик у старшеклассников с разным уровнем способности к саморазвитию	132
<i>И. А. Куницына, А. В. Савин</i>	
Теоретические и методические основы психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, работающих в Арктической зоне.....	144
<i>В. В. Белов, И. А. Куницына</i>	
Сравнительный анализ возрастных особенностей мужчин, проживающих в России и Турции	166
<i>В. И. Михайлов</i>	

Способность к самоорганизации как основа организаторских способностей студентов, специалистов и руководителей	181
<i>П. А. Расторгуева, В. Н. Софьина, М. Е. Лебедева, Д. А. Сероштанов</i>	

Динамика личностных особенностей слушателей Центра профессиональной подготовки	196
<i>С. С. Пестова</i>	

Различия структурных компонентов аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса.....	212
<i>Е. П. Привалова</i>	

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Особенности психической саморегуляции студентов разных групп адаптационных способностей	228
<i>В. О. Димидов, М. С. Рязанова, Д. С. Коршунов</i>	

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Оценка эффективности формирования читательской грамотности с использованием цифровых технологий.....	243
<i>М. И. Морозова, С. В. Николаев, Т. И. Чупина</i>	

Начальный курс разговорного китайского языка как иностранного в условиях цифрового обучения	264
<i>Сюй Баоюнь</i>	

Использование литературных произведений на уроках географии для формирования географических образов и представлений.....	280
<i>Н. А. Якубовская</i>	

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Охрана здоровья школьников с интеллектуальными нарушениями: памятка для родителей	295
<i>Н. Ю. Гомзякова</i>	

Принципы коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития на основе компетентностного подхода.....	308
<i>Н. В. Крюковская</i>	

Роль нарушения передачи сенсорной информации в недостаточности познавательных процессов у глухих и слабослышащих детей.....	324
<i>И. В. Литвиненко, С. М. Посева, К. М. Наумов</i>	

Развитие и патологические проявления влечений к получению впечатлений у детей с нарушениями развития.....	338
<i>Ю. А. Фесенко, И. В. Добряков</i>	
Методика формирования способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудоового обучения.....	350
<i>О. В. Фомина</i>	
Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья как междисциплинарная проблема.....	366
<i>И. К. Шац</i>	

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогический мониторинг удовлетворенности учебным процессом студентов 1 курса педиатрического университета	381
<i>Е. Р. Зинкевич, К. А. Кликунова</i>	
Психолого-педагогический феномен визуализации на основе информационно-картографического подхода	395
<i>Е. А. Гаджиева</i>	
Подготовка педагогических кадров для общеобразовательных организаций Арктической зоны Российской Федерации	409
<i>О. Ю. Левченко</i>	
Профессиональная активность педагогов как условие реализации учительского потенциала и инновационного обновления школы	426
<i>Т. Г. Рыборецкая</i>	
Проблемы трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций с инвалидностью	436
<i>Е. М. Старобина</i>	

Contents

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT AND EDUCATION

Development of motivational involvement in the educational process of female students.....	10
<i>Nikolay I. Aleshkin, Lyubov' F. Serbina</i>	
Features of the moral development of students in adolescence with varying degrees of network activity	24
<i>Vasilii V. Belov, Uliana V. Kulikova</i>	
Cognitive processes and personal characteristics of children with different level of school adaptation.....	43
<i>Elena N. Yahudina, Lyubov' F. Serbina</i>	
The tendency of adolescents to deviant behavior with different levels of satisfaction with their own body.....	54
<i>Sergey V. Chermyanin, Svetlana S. Vyushkova</i>	
Particularities of perception of information by young people with different types of functional asymmetry	64
<i>Anatolii G. Maklakov, Evgeniya A. Boyko</i>	
Coping behavior, self-attitude and personal characteristics of young men and young girls	75
<i>Elena S. Ermakova</i>	
Features of value orientations of older teenagers brought up in an orphanage	93
<i>Elena I. Lebedeva</i>	
The phenomenon of personal autonomy in age psychology	112
<i>Mariyat Magomedova</i>	
Dynamics of personal and intellectual characteristics of high school students with different levels of self-development ability ...	132
<i>Irina A. Kunitsyna, Andrey V. Savin</i>	
Theoretical and methodological foundations of psychological and pedagogical support of professional activity of teachers working in the Arctic zone	144
<i>Vasilii V. Belov, Irina A. Kunitsyna</i>	
Comparative analysis of the age characteristics of Russian and Turkish men	166
<i>Vyacheslav I. Mikhailov</i>	

The ability to self-organize as the basis of the organizational abilities of students, specialists and managers	181
<i>Polina A. Rastorgueva, Vera N. Sofina, Maria E. Lebedeva, Denis A. Seroshtanov</i>	
Dynamics of personal characteristics of trainees of the Vocational Training Center	196
<i>Svetlana S. Pestova</i>	
Differences in structural components of autopsychological competence of top managers and entrepreneurs of small and medium-sized businesses	212
<i>Elena P. Privalova</i>	

GENERAL PSYCHOLOGY

Features of mental self-regulation of students of different groups of adaptive abilities	228
<i>Vladimir O. Dimidov, Margarita S. Ryazanova, Dmitry S. Korshunov</i>	

THEORY AND METHODOLOGY OF UPBRINGING AND EDUCATION

Evaluation of the effectiveness of the formation of reading literacy using digital technologies	243
<i>Marina I. Morozova, Sergey V. Nikolaev, Tatyana I. Chupina</i>	
Beginner Course in Spoken Chinese as a Foreign Language in Digital Learning	264
<i>Xu Baoyun</i>	
Using of literary works in geography lessons for the formation of geographical images and ideas	280
<i>Nataliya A. Yakybovskaya</i>	

SPECIAL (CORRECTIONAL) PEDAGOGICS

Health protection of schoolchildren with intellectual disabilities: a reminder for parents	295
<i>N. Yu. Gomzyakova</i>	

Principles of correctional and pedagogical work with students with mental retardation based on a competency-based approach.....	308
<i>Natalya V. Kryukovskaya</i>	
The role of impaired sensory information transmission in cognitive deficits in deaf and hard of hearing children	324
<i>Igor V. Litvinenko, Snezhana M. Loseva, Konstantin M. Naumov</i>	
Development and pathological manifestations of urges to obtain impressions in children with developmental disorders	338
<i>Iurii A. Fesenko, Igor V. Dobryakov</i>	
Methodology of formation of methods of time measurement in students with mild intellectual disability in the process of professional and labor training	350
<i>Oksana V. Fomina</i>	
Raising children with disabilities as an interdisciplinary problem.....	366
<i>Igor K. Shats</i>	

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Pedagogical monitoring of satisfaction with the educational process of 1 st year students of the University of Pediatrics.....	381
<i>Elena R. Zinkevich, Kseniia A. Klikunova</i>	
Psychological and pedagogical phenomenon visualization based on the information-cartographic approach	395
<i>Elena A. Gadzhieva</i>	
Training of teaching staff for educational organizations of the Arctic zone of the Russian Federation.....	409
<i>O. Yu. Levchenko</i>	
Professional activity of teachers as a condition for the realization of the teacher's potential and innovative renewal of the school.....	426
<i>Tat'yana G. Ryboretskaya</i>	
Problems of employment of graduates of professional educational organizations with disabilities.....	436
<i>Elena M. Starobina</i>	

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Статья / Article

УДК / UDC 37.015.3-057.87-055.25
DOI 10.35231/18186653_2022_2_10

Развитие мотивационной включенности в учебный процесс девушек студенческого возраста

Н. И. Алёшкин, Л. Ф. Сербина

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

Введение. В статье рассматривается динамика мотивационной включенности студентов в учебный процесс: от младших курсов к старшим. Учитываются ценностные ориентации студентов, их личностные свойства, особенности межличностного познания.

Материалы и выводы. Выполнено сравнительное эмпирическое исследование студентов-бакалавров на различных этапах обучения: учебная адаптация (1 курс), основной этап обучения (2–3 курс), предварительная профессиональная адаптация (4 курс). Всего обследовано 228 человек. Применялись стандартизированные и проективные личностные тесты, репертуарная методика, социально-психологическая анкета.

Результаты исследования. Получены экспериментальные факты о большей мотивационной включенности студентов в учебную деятельность на этапе учебной адаптации (первый курс) и предварительной профессиональной адаптации (выпускной курс). Различия между сравниваемыми выборками обнаруживаются по особенностям социально-психологического климата в учебных группах, показателям методики ценностных ориентаций, стандартизированным личностным опросникам Р. Кэттелла, Дж Кинканнона, проективному тесту Э. Вагнера и репертуарной методике.

Обсуждение и выводы. Большая мотивационная включенность девушек-студентов в учебный процесс на первом и выпускном курсе объясняется большей экзистенциальной сосредоточенностью и мобилизацией психоэнергетических ресурсов личности в моменты интенсивной социальной адаптации к новым условиям жизнедеятельности. На основном этапе обучения (2–3 курс) обнаруживаются резервы мотивационной включенности, которые рекомендуется активизировать через участие в студенческом научном обществе, волонтерскую деятельность, развитие творческого отношения к учебе с помощью социально-психологического тренинга.

Ключевые слова: мотивационная включенность, детерминанты мотивационной включенности в учебную деятельность, личностные особенности девушек студенческого возраста.

Для цитирования: Алёшкин Н. И., Сербина Л. Ф. Развитие мотивационной включенности в учебный процесс девушек студенческого возраста // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 10–23. DOI 10.35231/18186653_2022_2_10

Development of motivational involvement in the educational process of female students

Nikolay I. Alyoshkin, Lyubov' F. Serbina

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

Introduction. The article discusses the dynamics of the motivational involvement of students in the educational process from junior to senior courses. Value orientations of students, their personal traits, features of interpersonal knowledge are taken into account.

Materials and conclusions. A comparative empirical study of bachelor students at various stages of education was carried out: educational adaptation (1 year), the main stage of education (2–3 years), preliminary professional adaptation (4 course). A total of 228 people were examined. We used standardized and projective personality tests, repertoire method, and a socio-psychological questionnaire.

Research results. Experimental facts were obtained about the greater motivational involvement of students in educational activities at the stage of educational adaptation (first year) and preliminary professional adaptation (graduate course). Differences between the compared samples are found in the characteristics of the socio-psychological climate in the groups, in terms of value orientations, the personal questionnaires of R. Cattell, J. Kincannon, E. Wagner test and the repertoire method.

Discussion and conclusions. The greater motivational involvement of female students in the educational process in the first and final years is explained by greater existential concentration and mobilization of the psychoenergetic resources of the individual during moments of intense social adaptation to new conditions of life. At the main stage of training (2-3 courses), motivational inclusion reserves are found, which are recommended to be activated through: participation in a student scientific society, volunteer activities, development of a creative attitude to learning.

Key words: motivational involvement, determinants of motivational involvement in educational activities, personality characteristics of girls of student age.

For citation: Aleshkin, N. I., Serbina, L. F. (2022) Razvitie motivacionnoj vklyuchennosti v uchebny`j process devushek studencheskogo vozrasta [Development of motivational involvement in the educational process of female students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 10–23. DOI 10.35231/18186653_2022_2_10 (In Russian).

Введение

Проблема мотивационной включенности студентов в учебную деятельность имеет высокую практическую и научную значимость.

Во-первых, наряду с интеллектуальными способностями учебная мотивация является одним из ведущих факторов, определяющих академическую успеваемость студентов и их научную активность. Но не все студенты проявляют желание хорошо учиться и заниматься наукой. Для этого необходимы не только познавательные интересы и трудолюбие, но и умение преодолеть соблазны, отвлекающие от сосредоточенного умственного труда. Например, современные информационные интернет-технологии искушают возможностью скопировать текст, а не кропотливо заниматься самостоятельным творчеством.

Во-вторых, мотивационная включенность студентов в учебную деятельность имеет сложную психологическую феноменологию и динамику в процессе обучения в вузе. Требуют совершенствования психолого-педагогические технологии по формированию мотивационной включенности студентов в учебную деятельность как «извне» – через совершенствование управления учебно-воспитательным процессом вуза, так и «изнутри» – через психолого-педагогические технологии развития творчества, самостоятельности и инициативы студентов.

Обзор литературы

Мотивационная включенность студента в учебную деятельность представляет собой положительное эмоционально-волевое напряжение в ходе учебных занятий. Для описания феноменологии данного явления исследователи используют различную терминологию: «психологическая включенность в деятельность»¹, «мотивационная напряженность» [2],

¹ Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории: учеб. пособие. СПб.: ИГУП, 1999. 592 с.

«захваченность деятельностью» [14], «мотивационная вовлеченность в деятельность» [12].

Являясь в своей основе эмоционально-волевым образованием, мотивационная включенность студента в учебную деятельность обнаруживает влияние со стороны различных психосоциальных детерминант: ценностных ориентаций, когнитивных особенностей, коммуникативных качеств, а также социально-психологического климата образовательной организации [4; 6; 11; 18]. Исследования внутренних и внешних причин мотивационной включенности студентов в учебную деятельность обозначают проблему внутренних и внешних стимулов профессионального самоопределения студентов.

Исследователи указывают на сложную и противоречивую динамику учебной мотивации студентов от младших курсов к старшим [7; 11; 13; 16; 20]. Особенно важно учитывать следующие этапы социально-психологической адаптации студентов к условиям жизнедеятельности в высшем учебном заведении: учебную адаптацию, основной этап обучения, предварительную профессиональную адаптацию. Развитие мотивационной включенности студентов в учебную деятельность обнаруживает два важных аспекта: освоение профессиональных знаний и навыков, а также обогащение личного жизненного опыта [3].

Материалы и методы

Проведено комплексное социально-психологическое исследование, в котором мотивационная включенность студентов в учебный процесс изучалась на различных этапах обучения с учетом нескольких факторов:

- социально-психологического климата учебных групп,
- ценностных ориентаций студентов,
- особенностей межличностного познания,
- базисных личностных свойств.

В исследовании использовался следующий комплект психодиагностических методик:

- социально-психологическая анкета,
- методика парных сравнений ценностных ориентаций,
- личностный опросник Р. Кэттелла 16-FPQ,
- личностный опросник Дж. Кинканнона СМОЛ,
- проективный личностный хэнд-тест Э. Вагнера,

– репертуарная методика, реализующая метод Дж. Келли.

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты первого, второго и четвертого (выпускного) курсов. Всего было обследовано 228 девушек, обучающихся по профилю Специальное дефектологическое образование (82, 76, 70 чел. в каждой выборке соответственно). Анкетирование и стандартизированные личностные методики проводились групповым методом, репертуарная методика выполнялась в форме индивидуальной беседы с психологом. Методы математико-статистической обработки психодиагностической информации включали в себя частотный анализ, статистические критерии, корреляционный и факторный анализ.

Результаты исследования

По результатам изучения социально-психологического климата в учебных группах установлены следующие его особенности: на этапе учебной адаптации (первый курс), основном этапе обучения (третий курс) и этапе предварительной профессиональной адаптации (четвертый, выпускной курс). Социально-психологический климат учебных групп оказывает существенное влияние на мотивационную включенность студентов в учебную деятельность.

На этапе учебной адаптации девушки активно приобщаются к студенческой жизнедеятельности, привыкают к регламенту вуза и новому кругу общения. Адаптация проходит довольно напряженно, но на положительном эмоциональном фоне, так как девушки испытывают радость от поступления в университет. Взаимоотношениями с однокурсницами, а также с преподавателями и администрацией, студенты удовлетворены. Отношение к избранной профессии самое положительное, хотя и с признаками идеализации. Психологически студент находится в статусе субъекта, который «обучается профессии преподавателем». Включенность в учебную деятельность при этом очень высокая.

На основном этапе обучения адаптация к условиям вуза в целом завершена, и девушки могут уделить больше времени и внимания не только учебе, но и личной жизни. Начинается постепенный переход из психологического статуса «обучаемой профессии преподавателем» в статус «изучающей профессию вместе с преподавателем». Данный процесс довольно противоречив, он сопровождается критичным отношением к регламенту вуза. Претензии к преподавателям и администрации часто

превалируют над требованиями к себе, нередко проявляются неудовлетворенность взаимоотношениями в группе и конфликтность в общении. Включенность в учебную деятельность заметно снижается.

На этапе предварительной профессиональной адаптации социально-психологический климат в учебных группах заметно улучшается. Менее выраженной становится неудовлетворенность своей жизнедеятельностью в университете, самооценка студентов становится более требовательно к себе, развивается сотрудничество с преподавателями и администрацией при подготовке дипломного проекта и выборе места работы после окончания университета. В полной мере профессиональная адаптация развернется тогда, когда выпускница приступит к самостоятельной профессиональной деятельности. Включенность в учебный процесс достигает высоких значений.

Далее представлена динамика психодиагностических показателей по методике ценностных ориентаций (табл. 1), личностным опросникам Р. Кэттелла, Дж. Кинканнона, проективному хэнд-тесту Э. Вагнера (табл. 2) и репертуарной методике (табл. 3). В таблицах представлены только те показатели, по которым между выборками обнаружались статистически значимые различия ($p=0.05$).

Таблица 1

Динамика ценностных ориентаций по методике парного сравнения (1, 2, 4 курс, p-level по U-кр. Манна-Уитни)

Показатели	Mean1	Std. Dev.1	Mena2	Std. Dev.2	p-level	Mena4	Std. Dev.2	p-level
пп1-1 – здоровье, физ. и психическое	14,88	5,53	15,13	4,01	0,80	<u>17,70</u>	<u>3,17</u>	<u>0,00</u>
пп1-4 –хорошие и верные друзья	10,88	4,06	11,19	4,76	0,73	<u>8,35</u>	<u>3,47</u>	<u>0,00</u>
пп1-5 – любовь к близкому человеку	14,50	3,93	14,00	4,81	0,58	<u>16,15</u>	<u>3,47</u>	<u>0,05</u>
пп1-6 – счастливая семейная жизнь	17,50	2,63	16,00	5,67	0,10	<u>18,15</u>	<u>4,20</u>	<u>0,04</u>
пп1-7 – материальное благополучие	16,88	4,59	15,25	4,89	0,10	<u>18,10</u>	<u>2,81</u>	<u>0,00</u>
пп1-8 – высокий социальный статус	<u>6,88</u>	<u>3,13</u>	<u>5,01</u>	<u>2,73</u>	<u>0,03</u>	5,35	5,60	0,31
пп1-9 – интересная работа	<u>6,19</u>	<u>4,44</u>	<u>7,49</u>	<u>3,94</u>	<u>0,02</u>	7,40	4,38	0,21

Как видно из табл. 1, на втором курсе меньше ценится социальный статус профессии (пп1-8), а интересная работа ценится все больше (пп1-9), менее значимой становится общественная справедливость (пп1-10). Можно предположить, что отношение к профессии становится более реалистичным и менее восторженным.

К выпускному курсу более значимыми становятся такие ценностные ориентации, как счастливая семейная жизнь (пп1-6), любовь к близкому человеку (пп1-5), материальное благополучие (пп1-7), здоровье физическое и психическое (пп1-1). Такая мотивация вполне может служить основой при вступлении в самостоятельную жизнь.

Таблица 2

Динамика личностных свойств по опроснику 16-ФЛО Р. Кэттелла, проективному тесту hand-test Э. Вагнера и личностному опроснику СМОЛ Дж Кинканнона (1, 2, 4 курс, basic statistics, p-level по U-критерию Манна-Уитни)

Показатели	Mean1	Std. Dev.1	Mena2	Std. Dev.2	p-level	Mena4	Std. Dev.4	p-level
Кт-С – эмоц. стабильность	4,75	1,87	4,60	2,63	0,75	6,25	1,77	0,00
Кт-G – сознательность	8,44	2,79	7,37	2,08	0,04	7,65	2,07	0,97
Кт-I – мягкость	6,69	1,95	6,80	2,16	0,79	6,60	2,12	0,01
Кт-L – подозрительность	4,56	2,37	3,53	2,21	0,03	3,75	2,53	0,01
Кт-N – хитрость	4,56	2,79	3,87	2,21	0,19	4,95	1,95	0,01
Кт-O – тревожность	6,38	3,33	7,13	1,95	0,19	6,60	2,64	0,00
Кт-Q2 – радикализм	5,13	1,89	4,80	2,46	0,47	3,70	1,99	0,01
Кт-Q3 – дисциплинирован.	7,63	2,42	5,67	2,35	0,00	6,00	2,36	0,48
Кт-Q4 – напряженность	5,06	3,55	3,67	2,83	0,04	4,75	1,95	0,04
Мм-1 – сверхконтроль	7,06	2,69	7,00	3,07	0,18	9,85	3,44	0,01
Мм-2 – пессимистичность	7,63	2,48	8,87	2,72	0,03	9,65	2,19	0,23
Мм-3 – эмоц. лабильность	8,50	2,55	9,75	3,38	0,02	13,65	4,44	0,23
Мм-4 – импульсивность	5,56	2,26	7,17	3,54	0,01	10,60	4,87	0,19
Мм-7 – тревожность	7,00	3,31	7,33	3,80	0,19	9,95	3,87	0,01
Мм-9 – активность	6,69	2,25	7,17	2,30	0,30	8,55	2,62	0,02
хн-2 – директивность	1,31	1,55	0,80	0,66	0,04	1,00	1,19	0,31
хн-4 – страх	0,13	0,49	0,13	0,34	0,92	0,00	0,00	0,00
хн-6 – аффектация	3,06	3,62	1,87	2,33	0,05	1,10	1,90	0,42
хн-8 – коммуникация	8,56	3,23	8,47	2,21	0,86	8,65	2,99	0,02
хн-11 – описание	1,44	1,38	4,47	3,15	0,00	6,30	3,03	0,78

На втором курсе (табл. 2) обнаруживается снижение по следующим шкалам личностного опросника ФЛО Р. Кэттелла: G – сознательность, Кт-L – подозрительность, Кт-Q3 – дисциплинированность, Кт-Q4 – напряженность. По личностному опроснику Дж. Кинканнона повышаются шкалы: мм-2 – пессимистичность, мм-3 – эмоциональная лабильность, мм-4 – импульсивность, а шкала мм-6 – ригидность снижается. Показатели по методике Э. Вагнера свидетельствуют, что студенты становятся менее эмоционально аффективными в своих оценках (хн-6 – аффектация). Социум воспринимается в контексте коммуникации и активности (хн-8 – коммуникация и хн-9 – активность безличная).

На основном этапе обучения уровень психоэнергетической мобилизации личности снижается, учеба уже не требует напряженного самоконтроля, граничащего со стрессом. Студенты вырабатывают самостоятельную позицию, допускающую критические суждения об окружающих обстоятельствах.

К четвертому курсу возрастают следующие показатели методики Г. Кэттелла: Кт-С – эмоциональная стабильность, Кт-N – хитрость, Кт-Q4 – напряженность, а показатель Кт-Q2 – нонконформизм, наоборот, снижается в своих значениях. По личностному опроснику Дж. Кинканнона наблюдается повышение шкал: мм-1 – сверхконтроль, мм-7 – тревожность, мм-9 – активность. У девушек-выпускниц (методика Э. Вагнера) развивается способность объяснять поступки окружающих людей в спокойных эмоциональных тонах (хн-6 – аффектация), девушки сосредоточены на поиске реалистичных интерпретаций (хн-11 – описание).

Следовательно, на этапе предварительной профессиональной адаптации происходит активизация психоэнергетических ресурсов личности. Девушки осознают, что их социальный статус скоро изменится – они станут молодыми специалистами, и жизнь потребует большей самостоятельности.

Таблица 3

*Динамика показателей по репертуарной методике
(1, 2, 4 курс, basic statistics, p-level по U-критерию Манна-Уитни)*

Показатели	Mean 1	Std. Dev.1	Mean 2	Std. Dev.2	p-level	Mean 4	Std. Dev.2	p-level
рт1-кч – частота встречаемости конструкторов	33,44	7,75	33,58	6,81	0,93	30,90	6,29	0,05
рт1-кк – высокие корреляции конструкторов	19,69	8,36	25,50	7,99	0,00	18,00	11,97	0,05
рт1-кф1 – информативн. 1 конструкт-фактора	62,80	13,30	71,51	10,21	0,00	63,60	10,14	0,05
рт1-пк – высокие корреляции персонажей	18,88	8,31	24,33	12,86	0,01	19,60	10,68	0,47
рт1-пя – Я-реальное	3,94	0,59	4,31	0,40	0,05	3,95	0,49	0,05
рт1-пм2 – модальность (-) персонажей	-0,08	0,41	-0,10	0,27	0,79	0,08	0,43	0,03
рт1-пя1 – коррел. Я-реального и отца	0,15	0,57	-0,16	0,40	0,05	-0,14	0,82	0,02
рт1-пя2 – коррел. Я-реального и матери	-0,40	0,46	-0,27	0,62	0,29	-0,28	0,42	0,97
рт1-пя3 – коррел. Я-реального и избранника	0,05	0,49	-0,12	0,34	0,05	-0,10	0,29	0,80
рт1-пя8 – коррел. Я-реального и наставника	-0,27	0,48	-0,27	0,40	1,00	-0,03	0,65	0,05
рт1-пяИ – коррел. Я-реального и я-идеального	-0,61	0,50	-0,72	0,39	0,28	-0,98	0,38	0,05
рт2-кк – коррел. конструкторов	17,88	9,68	24,92	12,24	0,04	22,60	21,75	0,23
рт2-кф1 – информативность 1 кон.-фактора	61,17	13,19	67,67	13,35	0,03	66,38	13,73	0,65
рт2-пк – коррел. персонажей	15,25	9,54	20,92	10,11	0,00	21,75	13,28	0,96
рт2-пя – Я-реальное	4,17	0,34	4,42	0,36	0,05	4,12	0,72	0,05
рт2-пм1 – модальность (+) персонажей	0,95	0,55	1,33	0,70	0,01	1,12	0,98	0,25

Как видно из табл. 3, на втором курсе повышаются следующие показатели по репертуарной методике: $r_{T1-кк}$ – корреляции конструктов, $r_{T1-кф1}$ – информативность 1 фактора по конструктам, $r_{T1-пк}$ – корреляции персонажей, $r_{T1-пя}$ – Я-реальное, $r_{T2-кк}$ – корреляции конструктов, $r_{T2-кф1}$ – информативность 1 фактора по конструктам, $r_{T2-я}$ – Я-реальное. Тенденцию к снижению проявляют показатели: $r_{T1-я1}$ – соотношение Я-реального и отца, $r_{T1-я3}$ – соотношение Я-реального и избранника.

К 4 курсу понижательная тенденция обнаруживается для показателей: $r_{T1-кч}$ – частота встречаемости конструктов, $r_{T1-кк}$ – корреляции конструктов, $r_{T1-кф1}$ – информативность 1 фактора по конструктам, $r_{T1-пя}$ – Я-реальное, $r_{T1-пяИ}$ – соотношение я-реального и я-идеального, $r_{T2-я}$ – Я-реальное. Повышательная тенденция видна для показателя $r_{T1-пя8}$ – соотношение Я-реального и наставника (+).

В моменты наиболее активной адаптации к новым социальным условиям (первый и выпускной курс) познавательные рефлексии личности становятся более пластичными, ответственными и дифференцированными, самооценка – более критичной, отношение к близким и авторитетным старшим – более уважительным. Такая интерпретация согласуется с суждениями авторов, изучающих семантическое пространство молодых людей в моменты личностного и жизненного выбора [1; 5; 10; 17].

Вероятно, бóльшая мотивационная включенность девушек-студентов в учебный процесс на первом и выпускном курсе определяется бóльшей экзистенциальной сосредоточенностью и мобилизацией психоэнергетических ресурсов личности именно в эти периоды времени. В то же время на основном этапе обучения (2–3 курсы) обнаруживаются явные резервы мотивационной включенности, которые желательно активизировать. Здесь целесообразно отметить два направления инноваций, воздействующих на студента, так сказать, «извне» (через совершенствование управления учебно-воспитательным процессом вуза) и «изнутри» (через психолого-педагогические технологии развития творчества, самостоятельности и инициативы студентов).

Первое направление включает в себя широкий спектр мероприятий и форм работы, среди которых наиболее эффективными L. D. Patton, K. A. Rapp признают международное сотрудничество между вузами и обмен студентами, привлечение студентов к волонтерской деятельности, приобщение студентов к научным исследованиям преподавателей [17; 20].

Исследователи отмечают, что обучение студента в течение семестра в новой языковой среде является мощнейшим стимулом творческого и личностного роста, и это событие помнится всю последующую жизнь. Волонтерская работа укрепляет связь между академическими знаниями и жизненным опытом, формирует важные практические компетенции для будущей профессиональной деятельности. Приобщение студентов к научным исследованиям совместно с преподавателем переводит студента из созерцательной позиции по отношению к социальной действительности в коммуникативную позицию.

Второе направление реализуется через методы активного социально-психологического обучения: групповые дискуссии, ролевые игры, тренинг сенситивности, интерактивные мультимедийные учебные технологии [8; 13]. Указанный методический инструментарий позволяет объединить теоретические знания студентов с их индивидуальным стилем познавательной и коммуникативной деятельности. Следует учитывать, что знания студентов об эффективной и творческой познавательной деятельности нередко имеют отвлеченно-умозрительной характер и не подкрепляются практическими навыками живого наблюдения и активного взаимодействия с действительностью.

Иллюстрацией тому, какие важные психологические открытия совершают девушки, например на занятиях по тренингу сенситивности, являются следующие слова третьекурсницы Н. о природе творчества: «У художника-мультипликатора Ю. Б. Норштейна после вручения ему премии в Каннах за мультфильм "Ежик в тумане" состоялось интересное интервью. Журналист поинтересовался: "Юрий Борисович, у Вас, как автора прекрасных мультфильмов, должна быть уникальная творческая лаборатория. Пожалуйста, расскажите... – «Ну, что Вы, какая там лаборатория... Я работаю медленно... но плохо...", – ответил с улыбкой художник. Дальше он рассказал, что старается просто всматриваться, вслушиваться, вчувствоваться в своего персонажа, долго и внимательно, пока тот сам не оживет. Что он старается даже сдерживать себя от обобщений, направляемых собственной волей. Для этого часто рисует фигурку очень маленькой, но толстым графитовым стержнем, а потом увеличивает рисунок, и тогда становятся заметными мелкие, но очень естественные штрихи и подробности персонажа, не контролируемые сознанием».

Обсуждение и выводы

По результатам эмпирического исследования динамики мотивационной включенности в учебную деятельность девушек студенческого возраста можно сделать следующие выводы:

1. Мотивационная включенность является наибольшей на первом курсе (учебная адаптация) и выпускном курсе (предварительная профессиональная адаптация). На основном этапе обучения (второй и третий курс) мотивационная включенность в учебную деятельность проявляется в меньшей степени. Причем это проявляется не только через эмоционально-волевые качества, но и через особенности социально-психологического климата учебных групп, ценностные ориентации девушек, особенности межличностного познания.

2. Недостаточная мотивационная включенность девушек в учебную деятельность на 2–3 курсе сопровождается неудовлетворенностью качеством обучения при пониженном уровне требований к себе. Межличностное познание становится менее дифференцированным, сосредоточенным и ответственным, самооценка менее критичной, рефлексивный диалог с референтными взрослыми ослабевает.

3. Для повышения мотивационной включенности студентов в учебную деятельность исследователи рекомендуют широкий перечень инноваций: международное сотрудничество между вузами и обмен студентами, привлечение студентов к волонтерской деятельности, приобщение к научным исследованиям совместно с преподавателями, методы активного социально-психологического обучения (групповые дискуссии, ролевые игры, тренинг сенситивности, интерактивные мультимедийные учебные технологии).

Список литературы

1. Алёшкин Н. И., Сербина Л. Ф. Типология студентов по степени сформированности компетентности в межличностном познании // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. Серия Психология. – 2021. – № 2. – С. 67–83.
2. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности: монография. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
3. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения: монография. – М.: Наука, 1978. – 312 с.
4. Долгова В. И. Психологические детерминанты социально-психологической адаптации первокурсников: монография. – М.: Перо, 2017. – 272 с.
5. Келли Дж. Психология личности: теория личностных конструктов: монография / пер. с англ. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.

6. Клименко И. В. Мотивационно-ценностная направленность студентов на профессиональную деятельность // Национальный психологический журнал. – 2013. – № 1. – С. 143–152.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: монография. – М.: Академия, 2010. – 304 с.
8. Ларькина Е. В. Инновационная деятельность в образовании // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 41. – С. 98–102.
9. Люсин Д. В., Ушаков Д. В. (ред.) Социальный интеллект: теория, измерение, исследования: Труды Института психологии РАН. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.
10. Петренко В. Ф. Основы психосемантики: монография. – 3-е изд. – М.: Эксмо, 2010. – 480 с.
11. Ромм М. В., Ромм Т. А. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 104–113.
12. Шакуров Р. Х. Мотивация профессиональной деятельности: новые подходы // Среднее профессиональное образование: проблемы, поиски, решения. – М., 1994. – С. 45–67.
13. Шумская Л. И. Современное студенчество: возрастные и социально-психологические особенности: монография – М.: Психология, 2000. – 250 с.
14. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека: монография – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
15. Kegan R. *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. – Cambridge (MA): Harvard University Press, 2009. – 279 с.
16. Neimeyer R. A., Neimeyer G. J. (Eds.) *Advances in Personal Construct Psychology*. – New York: Praeger 2002. – 264 p.
17. Patton L. D., Renn K. A. *Student Development in College: Theory, Research, and Practice Hardcover*. – San Francisco: Jossey-Bass, 2016, 560 p.
18. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*. – № 9. – 1990. – P. 185–211.
19. Stan C., Manea A. The divergent relationship between assessment and self-assessment in higher education. *Experimental Results // Social and Behavioral Sciences*. – V. 209. – 2015. – P. 497–502.
20. Seligman M. E. P. *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. – New York: Vintage, 2006. – 319 p.

References

1. Alyoshkin, N. I., Serbina, L. F. (2021) Tipologiya studentov po stepeni sformirovannosti kompetentnosti v mezhlchnostnom poznanii [Typology of students according to the degree of formation of competence in interpersonal cognition]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 67–83. (In Russian).
2. Aseev, V. G. (1976) *Motivaciya povedeniya i formirovanie lichnosti* [Motivation of behavior and personality formation]. Monografiya. Moskva: Mysl'. 158 s. (In Russian).
3. Bobneva, M. I. (1978) *Social'nye normy i regulyaciya povedeniya* [Social norms and regulation of behavior]. Monografiya. Moskva: Nauka. 312 s. (In Russian).
4. Dolgova, V. I. (2017) *Psihologicheskie determinanty social'no-psihologicheskoy adaptacii pervokursnikov* [Psychological determinants of socio-psychological adaptation of first-year students]. Monografiya. Moskva: Pero. 272 s. (In Russian).

5. Kelli, Dzh. (2000) *Psihologiya lichnosti: teoriya lichnostnyh konstruktov* [Psychology of personality: theory of personal constructs]. Monografiya. Perv. s angl. Sankt Peterburg: Rech'. 249 s. (In Russian).
6. Klimenko, I. V. (2013) Motivacionno-cennostnaya napravlennost' studentov na professional'nuyu deyatelnost' [Motivational and value orientation of students for professional activity]. *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal – National Psychological Journal*. No 1. pp. 143–152. (In Russian).
7. Klimov, E. A. (2010) *Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Monografiya. Moskva: Akademiya. 304 s. (In Russian).
8. Lar'kina, E. V. (2014) Innovacionnaya deyatelnost' v obrazovanii. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya – Innovative activity in education*. No 41. pp. 98–102. (In Russian).
9. Lyusin, D. V., Ushakov, D. V. (2004) (red.) *Social'nyj intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya: Trudy institut psihologii RAN* [Social intelligence: theory, measurement, research: Proceedings of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences]. Moskva: Institut psihologii RAN. 176 s. (In Russian).
10. Petrenko, V. F. (2010) *Osnovy psihosemantiki* [Fundamentals of psychosemantics]. Monografiya. 3-e izd. Moskva: Eks-mo. 480 s. (In Russian).
11. Romm, M. V., Romm, T. A. (2010) Socializaciya i professional'noe vospitanie v vysshej shkole [Socialization and professional education in higher education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. No 12. pp. 104–113. (In Russian).
12. Shakurov, R. H. (1994) Motivaciya professional'noj deyatelnosti: novye podhody [Motivation of professional activity: new approaches] // *Srednee professional'noe obrazovanie: problemy, poiski, resheniya – Secondary vocational education: problems, searches, solutions*. Moskva. pp. 45–67. (In Russian).
13. Shumskaya, L. I. (2000) *Sovremennoe studenchestvo: vozrastnye i social'no-psihologicheskie osobennosti* [Modern students: age and socio-psychological features]. Monografiya. Moskva: Psihologiya. 250 s. (In Russian).
14. Jakobson, P. M. (1969) *Psihologicheskie problemy motivacii povedeniya cheloveka* [Psychological problems of human behavior motivation]. Monografiya. Moskva: Prosvetshenie. 317 s. (In Russian).
15. Kegan, R. (2009) *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge (MA): Harvard University Press. 279 p.
16. Neimeyer, R. A., Neimeyer G. J. (Eds.) (2002) *Advances in Personal Construct Psychology*. New York: Praeger. 264 p.
17. Patton, L. D., Renn, K. A. (2016) *Student Development in College: Theory, Research, and Practice Hardcover*. San Francisco: Jossey-Bass. 560 p.
18. Salovey, P., Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence // *Imagination, Cognition, and Personality*. No 9. pp. 185–211.
19. Stan, C., Manea, A. (2015) The divergent relationship between assessment and self-assessment in higher education. *Experimental Results // Social and Behavioral Sciences*. V. 209. pp. 497–502.
20. Seligman, M. E. P. (2006) *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. New York: Vintage. 319 p.

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, e-mail: n.i.aleshkin@gmail.com

Сербина Любовь Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3133-8181, e-mail: serbinalf@mail.ru

About the authors

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

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

Поступила в редакцию: 16.04.2022

Received: 16 Apr. 2022

Принята к публикации: 29.04.2022

Accepted: 29 Apr. 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 37.015.3-053.6:004.7
DOI 10.35231/18186653_2022_2_24

Особенности нравственного развития обучающихся в подростковом периоде с различной степенью сетевой активности

В. В. Белов, У. В. Куликова

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

Введение. В статье представлены и анализируются результаты исследования нравственного развития подростков как одного из важнейших компонентов психического развития в данный возрастной период. Обосновывается важная роль в нравственном развитии подростков фактора их вовлеченности в сетевую активность. Отмечается ограниченное количество публикаций по проблеме связи нравственного развития и сетевой активности подростков. Формулируются цель и гипотеза исследования.

Материалы и методы. Выборка представлена 63 обучающимся в подростковом возрасте. Дизайн исследования – пилотажный. Используются теоретические, эмпирические (анкетирование, психодиагностический метод) методы, а также методы математико-статистического анализа.

Обзор литературы. С помощью теоретического анализа оценено состояние проблемы нравственного развития подростков с различной сетевой активностью, а также определена концептуальная основа исследования. Исследование опирается на такие основные концепции, как теория отношений В.Н. Мясищева, структурная модель нравственного развития подростков Р.В. Овчаровой и Э.Р. Гизатуллиной, критерии вовлеченности молодежи в виртуальную реальность.

Результаты исследования. С использованием авторской анкеты произведена оценка сетевой активности подростков. Приводятся результаты сравнительного и корреляционного анализа особенностей нравственного развития обучающихся в подростковом периоде с различной степенью сетевой активности. Выявлены достоверные различия по показателю «склонность к вине» опросника вины Куглера-Джонс. Корреляционный анализ позволил выявить общие и специфические корреляционные связи между нравственными особенностями в группе подростков, различающихся по сетевой активности.

Обсуждение и выводы. Составлены психологические «нравственные портреты» подростков с высокой и низкой сетевой активностью. Определена теоретическая значимость исследования в виде подтверждения конструктивности идеи отечественной возрастной психологии о сетевом сообществе как современной форме

социальной ситуации развития, а также о конструктивности теории Н. Айзенберг для исследования нравственного развития подростков.

Ключевые слова: личность, подросток, нравственность, нравственное развитие, структурные компоненты нравственного развития, сетевое сообщество, сетевая активность, критерии оценки вовлеченности подростков в сетевую активность.

Для цитирования: Белов В. В., Куликова У. В. Особенности нравственного развития обучающихся в подростковом периоде с различной степенью сетевой активности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 24–42. DOI 10.35231/18186653_2022_2_24

Features of the moral development of students in adolescence with varying degrees of network activity

Vasilii V. Belov, Uliana V. Kulikova

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

Introduction. The article presents and analyzes the results of a study of the moral development of adolescents as one of the most important components of mental development in a given age period. The important role in the moral development of adolescents of the factor of their involvement in network activity is substantiated. There is a limited number of publications on the problem of the relationship between moral development and network activity of adolescents. The purpose and hypothesis of the study are formulated.

Materials and methods. The sample is represented by 63 students in adolescence. The design of the study is aerobic. Theoretical, empirical (questionnaire, psychodiagnostic method) methods, as well as methods of mathematical and statistical analysis were used.

Literature review. With the help of theoretical analysis, the state of the problem of the moral development of adolescents with different network activities was assessed, and the conceptual basis of the study was determined. The study is based on such basic concepts as the theory of relations by V.N. Myasishchev, a structural model of the moral development of adolescents R.V. Ovcharova and E.R. Gizatullina, criteria for youth involvement in virtual reality.

Research results. Using the author's questionnaire, an assessment of the network activity of adolescents was made. The results of a comparative and correlation analysis of the characteristics of the moral development of students in adolescence with varying degrees of network activity are presented. Significant differences were revealed in terms of the propensity to guilt of the Kugler-Jones guilt questionnaire. Correlation analysis made it possible to identify general and specific correlations between moral characteristics in a group of adolescents who differ in network activity.

Discussion and conclusions. Compiled psychological "moral portraits" of adolescents with high and low network activity. The theoretical significance of the study is determined in the form of confirmation of the constructiveness of the idea of domestic developmental psychology about the network community as a modern form of the social situation of development, as well as the constructiveness of N. Eisenberg's theory for the study of the moral development of adolescents. upper adolescents differing in network activity.

Key words: personality, adolescent, morality, moral development, structural components of moral development, network community, network activity, criteria for assessing the involvement of adolescents in network activity.

For citation: Belov, V. V., Kulikova, U. V. (2022). Osobennosti npravstvennogo razvitiya obuchayushhixsya v podrostkovom periode s razlichnoj stepen`yu setevoy aktivnosti [Features of the moral development of students in adolescence with varying degrees of network activity]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 24–42. DOI 10.35231/18186653_2021_4_24 (In Russian).

Введение

Нравственное развитие является одной из первостепенных задач современной образовательной системы и представляет собой важный компонент государственного заказа для системы образования, что отражено в федеральном государственном образовательном стандарте, введенном в действие приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287.

Подростковый возраст – особый этап развития личности, когда на базе ускоренного формирования абстрактного мышления, способности к рефлексии и самосознания формируется образование личностных ценностей, переоценка своих мотивов, на фоне которых происходит нравственное развитие на основе усвоения нравственных идеалов и возникает устойчивая система отношений личности к моральным нормам в виде формирующихся нравственных убеждений¹.

Особенности нравственного развития подростков подробно исследованы в монографии Р.В. Овчаровой и Э.Р. Гизатуллиной, данная проблема изучалась в работах И.С. Кона, Л.И. Запорожец, Е.Б. Редькиной, В.А. Мартынова, Д.И. Фельдштейна, В.И. Чудновского, Л.И. Божович и др. [10].

¹ Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учеб. М.: Юрайт; МГППУ, 2011. 460 с.

Нравственное развитие подростков в современном мире очень зависит от их вовлеченности в так называемую «виртуальную реальность». Количество пользователей сети Интернет среди подростков неуклонно растет. Так в 2021 г. из 85 млн чел. в России, около 30 % составляют подростки в возрасте от 12 до 17 лет¹, по степени их активности пользователи разделяют на обычных и активных. При этом активное вовлечение подростков в сетевую активность, как отмечают Г.У. Солдатова и ее коллеги, нередко приводит к деструктивным изменениям личности подростка, в том числе и ее нравственного развития².

Проблема нравственного развития подростков является предметом пристального исследования в психологии. При этом акцент делается на изучении нравственной сферы подростков с отклонением в развитии, нравственного развития в процессе учебной и иных видов деятельности (спортивной, эстетической, клубной, волонтерской, социально-культурной).

Точно так же активно изучаются различные психические явления подростков с учетом их вовлеченности в «виртуальную реальность».

Однако число публикаций, в которых представлены результаты исследования нравственной сферы подростков с учетом их сетевой активности, крайне ограничено.

В этой связи нами предпринята попытка провести пилотажное исследование, целью которого является выявление нравственных особенностей подростков с разной степенью сетевой активности.

Гипотеза исследования – опираясь на теоретическую модель нравственной сферы личности подростков, предложенную Р.В. Овчаровой, и Э.Р. Гизатуллиной, можно предположить, что существуют как количественные, так и структурные различия в нравственном развитии подростков с разной степенью сетевой активности.

¹ Статья «Аудитория социальных сетей и мессенджеров в 2021 году». 2021 г. <https://blog.skillfactory.ru/auditoriya-soczialnyh-setej-i-messendzherov-v-2021-godu> (дата обращения: 05.03.2022 г.)

² Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Дренёва А. А., Илюхина С. Н. Мы в ответе за цифровой мир: Профилактика деструктивного поведения подростков и молодежи в Интернете: учеб.-метод. пособие. М.: Когито-Центр, 2019. 176 с.

Обзор литературы

Определяя теоретические основы исследования нравственного развития подростков с разной степенью сетевой активности, необходимо отметить, что не существует общепризнанного определения ключевого понятия «нравственность». В связи с этим необходимо уточнить трактовку понятия «нравственность» и производного от него «нравственное развитие».

Некоторые авторы нравственное развитие личности сводят к отдельным проявлениям нравственной сферы. Так, еще Л.И. Божович ввела понятие «нравственная устойчивость» [5]. Нравственность, как полагает А.З. Рахимов, следует трактовать в виде присущей сознанию ценностной структуры. Данный феномен является способом регуляции жизнедеятельности человека, в т.ч. в бытовой, трудовой и иной сфере¹. Нравственность в трактовке К.А. Абульхановой-Славской выступает в виде оценки индивидом собственного потенциала, в рамках которого формируется навык прогнозирования обусловленных действиями индивида последствий, а также социальное мышление [1].

Большинство авторов при определении нравственности рассматривают ее как интегральное личностное образование, соотнесенное с моралью. Так, Р.В. Овчарова и Н.В. Мельникова считают, что нравственность является личностным образованием, составляющие которого представлены в виде моральных переживаний, отношений людей друг с другом, осознания моральных законов, существующих в социальной среде [11].

Однако при таком определении остается неясным, каково психологическое содержание и структура нравственности.

По Г.Р. Шафиковой, нравственность понимается как сложная системообразующая социальная характеристика человека, включающая все психологические составляющие его личности [12]. Следовательно, автор рассматривает нравственность как системообразующее начало личности. В этой связи возникает вопрос о том, что является системообразующим фактором личности. Именно по этой основной характеристике и происходят различия в трактовке личности и существует большое разнообразие общепризнанных теоретических конструкторов личности как феномена психологии [2].

¹ Рахимов А.З. Педагогическая технология творческого развития: метод. пособие. Уфа: Творчество, 2003. 140 с.

В связи с этим возникает необходимость выбора теории личности, которая бы в наибольшей степени соответствовала исследованию нравственности как системообразующего фактора. Таковой, по мнению одного из авторов статьи [3], является теория отношений личности В.Н. Мясищева [9], согласно которой системообразующим началом личности выступает ее структура отношений как целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности, включая и моральные нормы, правила, традиции общества. В структуре отношений выделяются три компонента: когнитивный (оценочный), эмоциональный, поведенческий (конативный).

Применительно к исследованию нравственного развития подростков используется теоретическая модель Р.В. Овчаровой и коллег [10; 11], где нравственная сфера представлена в виде взаимодействия в рамках личностной сферы таких составляющих, как поведенческие, эмоциональные, когнитивные. Первые представлены нравственным поведением в его мотивационной направленности, вторые – проявлениями эмпатии в нравственных переживаниях, нравственными чувствами, третьи – нравственными нормами, нравственными суждениями, образами, ценностями и смыслами. Оценка всех трех компонентов и позволяет судить о нравственном развитии подростков.

Что же касается сетевой активности, то, переосмысливая происходящие процессы проявления личности в интернет-пространстве, У. Гибсон применительно к виртуальному пространству трактует данные процессы в виде новой реальности существования человека [8]. Анализируя вхождение в культуру новых способов существования в мире, являющихся технологическими, Ю.П. Зинченко отмечает, что связанные с виртуальной реальностью технологии обеспечивают для человека возможность нового ощущения собственного существования [7].

В публикациях А.Е. Войскунского предметом анализа является общество сетевых структур, где существуют горизонтальные связи, которые могут характеризоваться одновременно и прочностью, и поверхностностью. Социальные сети в современных условиях приобрели столь широкую популярность в силу того, что люди предпочитают сетевые структуры в таких сферах, как обучение, досуг, производство, творчество и др. При этом особенности и психологическое содержание социальных сетей как социокультурной среды недостаточно изучены и слабосистематизированы [6].

Е.И. Богомолова под сетевой активностью понимает активность личности, которая выражается в форме воздействия на других людей с целью преобразования или сохранения их положения в сетевом сообществе, в виде создания и изменения обстоятельств собственной жизни и жизни других, проявляемую в интернет-пространстве [4].

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения – средней общеобразовательной школы.

Выборка исследования состояла из 63 обучающихся 8-х классов в возрасте от 13 до 15 лет.

Для оценки сетевой активности была разработана анкета. По результатам анкетирования испытуемые были разделены на две группы по 21 чел. в каждой выборке с относительно низкой и относительно высокой сетевой активностью. Исходя из понимания сетевой активности и критериев оценки её активности, для первой группы с низкой сетевой активностью характерны: низкое количество поддерживаемых аккаунтов (в одной или разных социальных сетях); нечастое посещение своих страниц и отсутствие зависимости от них; низкая степень увлеченности различными видами деятельности в социальных сетях; низкая коммуникативность в Сети; низкая степень публичности личной информации в Сети.

Для испытуемых с относительно высокой сетевой активностью характерны: высокое количество поддерживаемых аккаунтов (в одной или разных социальных сетях); регулярное посещение своих страниц в социальных сетях и выраженная увлеченность ими; повышенная коммуникативность в Сети; выраженная публичность личной информации в Сети.

Для исследования нравственного развития подростков был использован комплекс методик с учетом выделенных трех компонентов: 1) эмоциональный: методика «Опросник вины» Куглера-Джонс, в адаптации И.А. Белик, методика изучения совестливости Е. П. Ильина; 2) когнитивный: методика «Опросник ДУМЭОЛП» (диагностика уровня морально-этической ответственности личности) И.Г. Тимощука; 3) поведенческий: методика «Доминирующая мотивация подростков» В.Н. Колюцкого, И.Ю. Кулагиной.

Для проверки на нормальное распределение использовался критерий Колмогорова-Смирнова. Как следует из полученных данных, подавляющее большинство показателей распределяется не по закону нормального распределения. В этой связи были выбраны непараметрические критерии. Для сравнительного анализа использовался U-критерий Манна-Уитни, выбор которого был обусловлен тем, что сравниваются две выборки, имеющие ненормальное распределение. Для корреляционного анализа был использован коэффициент ранговой корреляции Спирмена, чтобы изучить взаимосвязь показателей по методикам. Для обработки данных мы использовали статистические пакеты SPSS 20 и Statistica 10.

Результаты исследования

Изучение когнитивного компонента нравственного развития подростков с различной сетевой активностью с помощью методики ДУМЭОЛП не выявило достоверных различий по всем шкалам.

Исследование эмоционального компонента по методикам «Опросник вины» Куглера-Уоррен и изучения совестливости Е. П. Ильина позволило выявить достоверные различия только по показателям методики Куглера-Уоррен, Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ компонентов вины у подростков с разной степенью сетевой активности по методике Куглера

Показатели	Низкая		Высокая		U-критерий Манна-Уитни и уровень достоверности различий (p)
	Mx	R	Mx	R	
Вина-состояние	12,1	25,35	6,77	18	143 p=0,05
Вина-черта	26,4	24,95	18,8	18,36	153 p=0,09
Моральные нормы	20	24,83	16,6	18,48	153,5 p=0,09
Склонность к вине	58,4	25,75	42,2	17,64	135 p=0,03

Примечание: Mx – среднее значение показателей в каждой выборке, R – средний ранг

Как следует из данных, представленных в таблице 1, достоверные различия ($p=0,05$) выявлены по показателю «вина-состояния». «Вина-состояние» по данной методике – составляющее вины, выражающее в эмоциональном состоянии, которое переживается в данный момент за недавно совершенный или совершаемый поступок. Соответственно, у подростков с высокой степенью сетевой активности значимо ниже показатели переживания вины за совершенные или совершаемые поступки, чем у подростков с относительно низкой степенью сетевой активности. Кроме того, достоверные различия ($p<0,05$) выявлены по интегральному показателю «склонность к вине».

Можно сделать вывод, что подростки с относительно низкой степенью сетевой активности наиболее склонны испытывать чувство вины, в большей степени по шкале «вина-состояние», а соответственно более склонны переживать вину как эмоциональное состояние за совершенный поступок, а также имеют устойчивую личностную характеристику, которая заключается в наличии желания исправить ошибки и готовности переживать вину на основе приверженности моральным ценностям, принципам, нормам. Следовательно, было установлено, что подростки с низкой сетевой активностью более склонны к принятию моральных норм, а при отклонении от них склонны проявлять чувства вины.

При изучении доминирующей мотивации у подростков с разной степенью сетевой активности с помощью методики В.Н. Колюцкого, И.Ю. Кулагиной, среди обучающихся с разной степенью сетевой активности не выявлено достоверных различий по показателям гедонистической, эгоцентрической, духовно-нравственной мотивации.

Структура нравственного развития изучалась с помощью корреляционного анализа. Рассмотрим плеяду, иллюстрирующую корреляционные связи показателей морально-этической ответственности (по Методике ДУМЭОЛ И.Г. Тимощука) в группе подростков с низкой (рис. 1) и высокой (рис. 2) сетевой активностью.

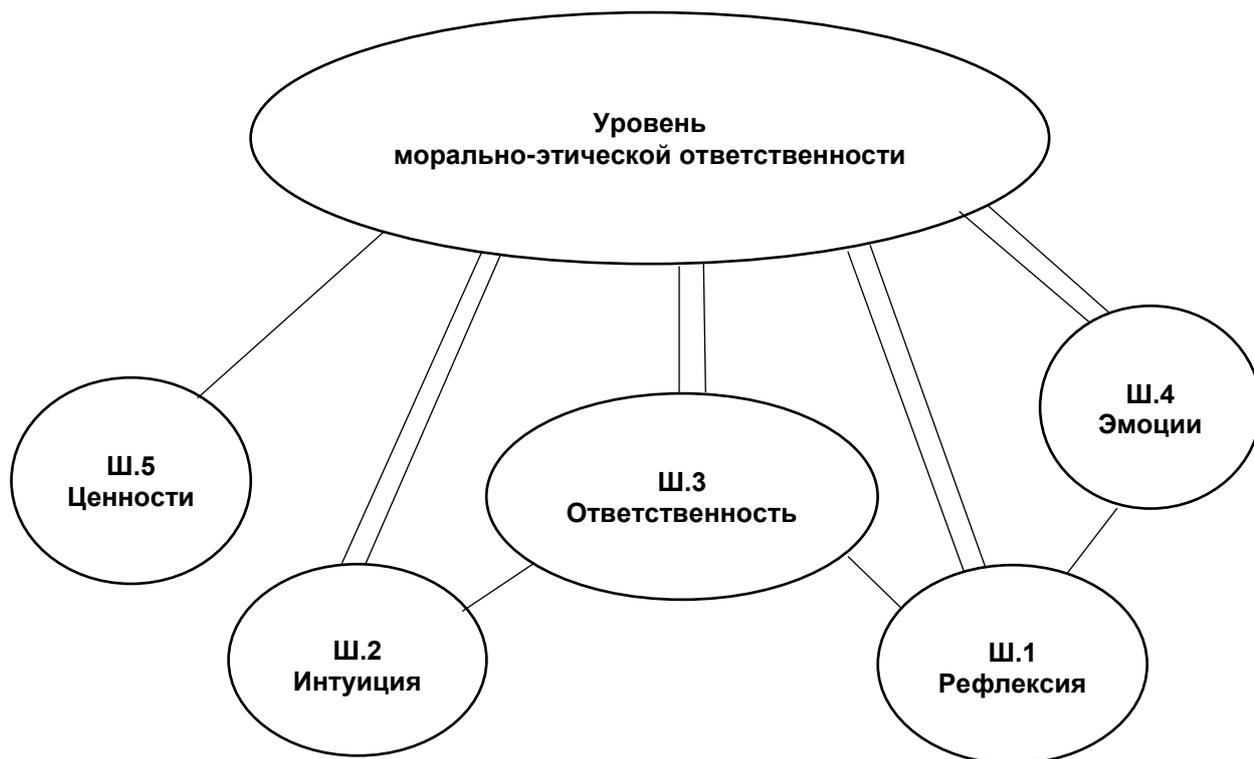


Рис. 1. Корреляционная плеяда показателей морально-этической ответственности у испытуемых с низкой степенью сетевой активности

Примечание: 1 – прямая непрерывистая линии иллюстрирует прямую корреляционную связь уровня морально-этической ответственности с показателями по шкалам и между ними ($p < 0,05$). 2 – двойная прямая линия иллюстрирует прямую сильную корреляционную связь уровня морально-этической ответственности с показателями по шкалам ($p < 0,01$).

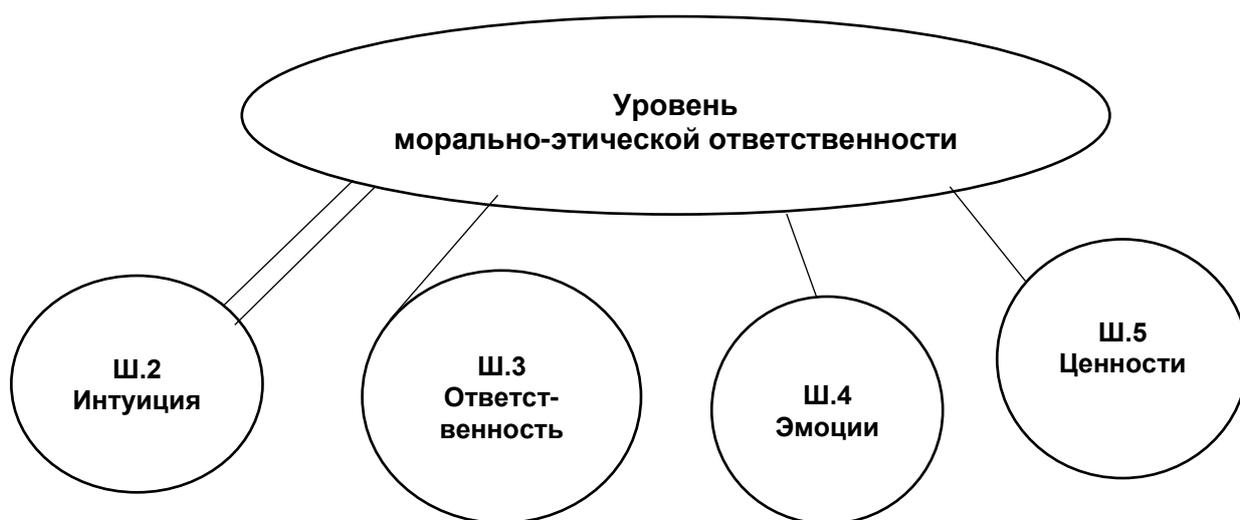


Рис. 2. Корреляционная плеяда показателей морально-этической ответственности у испытуемых с высокой степенью сетевой активности

По результатам эмпирического исследования в группе подростков с низкой сетевой активностью. было выявлена корреляционная связь (на уровне 0,01) показателя «Уровень морально-этической ответственности» и шкал: 1 – Рефлексия, 2 – Интуиция, 3 – Ответственность, 4 – Эмоции, а также корреляционная связь (на уровне 0,05) со шкалой 5 – Ценности. Более того, выявлена положительная связь между шкалами Интуиция и Ответственность, а также шкалой Ответственность и Рефлексия.

Полученные данные свидетельствуют о том, что чем лучше у подростков с низкой сетевой активностью развита рефлексия на морально-этические ситуации и интуиция в морально-этической сфере, тем лучше у него сформирован уровень моральной ответственности. Также для них характерна взаимообусловленность между экзистенциальным аспектом ответственности и способностью выражать альтруистические эмоции. Положительная корреляционная связь ценностей и уровня моральной ответственности у подростков с низкой сетевой активностью, говорит о том, что чем выше способности личности ориентироваться на морально-этические ценности, тем выше её уровень общей ответственности. Иначе говоря, чем лучше у подростка сформирована внутренняя настройка личности поступать, ориентируясь на моральные ценности в ситуациях, связанных с морально-этическими конфликтами, прислушиваясь к своей интуиции и опираясь на переосмысление пережитого опыта, тем качественно лучше у него сформирован уровень морально-этической ответственности в целом. Мы также наблюдаем у подростков с низкой сетевой активностью прямую положительную корреляционную связь между показателями «способность к рефлексии» и «альтруистические эмоции». Это свидетельствует о том, что чем лучше у испытуемого выражена способность к рефлексии в случаях столкновения с моральными коллизиями, тем выше его способность переживать альтруистические эмоции. Чем больше подросток способен сознательно обращать внимание на свои мысли, эмоции и поведение, тем более он склонен к проявлению эмоций сопереживания другому, направленных на преобладание способности к эмпатии над собственными эгоцентрическими чувствами. Положительная корреляционная связь выявлена между показателями «нравственная интуиция и «рефлексия на морально-этические ситуации» по отношению к шкале «экзистенциальный аспект ответственности». Что значит, чем

выше способность к рефлексии и интуиции в морально-этической сфере, тем выше показатель экзистенциальной ответственности личности. Чем лучше развиты у подростков рефлексия и интуиция, которые рассматриваются как сверхрациональное и сверхчувственное познание нравственных ценностей, тем выше развиты его способности более сознательно подходить к вопросу личной ответственности в случае морально-этических дилемм.

Более того, в группе с низкой сетевой активностью выявлена положительная связь между шкалой «рефлексия» и показателем совестливости по методике Ильина ($P < 0,05$), что также свидетельствует о позитивном нравственном развитии данной категории подростков. Установлена также отрицательная корреляционная связь (на уровне $0,05$) между шкалой «нравственная интуиция» и показателем эгоцентрической мотивации. Отрицательная связь в данном случае означает, что чем более развита интуиция в морально-этической сфере, тем ниже показатели эгоцентрической мотивации у подростков. Иначе говоря, подростки с развитой нравственной интуицией в меньшей степени склонны в своих действиях опираться на эгоцентрическую мотивацию. Обратная корреляционная связь (на уровне $0,05$) выявлена между шкалой «эмоции» и показателем «вина-состояние». Отрицательная корреляционная связь показывает, что чем больше у подростка преобладают альтруистические эмоции, тем ниже его показатели по переживанию вины как состояния. Следовательно, чем более подросток способен к проявлению эмоций, направленных на преобладание переживаний за другого, проявлению эмпатии, тем ниже его переживание вины, которое отражает временное эмоциональное состояние, переживаемое в данный момент за недавно совершенный или совершаемый поступок. Кроме того, положительная связь (на уровне $0,01$) выявлена между склонностью к вине и ее отдельными компонентами, такими как «вина состояние» и «вина черта». Это показывает, что чем выше показатель вины как временное эмоциональное состояние, которое переживается в данный момент за недавно совершенный или совершаемый поступок, тем выше у подростка склонность к вине в целом. Аналогично и проявление вины как устойчивой личностной черты, которая заключается в желании исправить ошибки, ненависти к себе.

Наблюдается также положительная корреляционная связь (на уровне 0,05) приверженности к моральным нормам и склонностью к вине. Следовательно, чем выше у подростка готовность переживать вину на основе приверженности моральным ценностям, принципам, нормам, тем выше склонность к вине.

Положительная корреляционная связь (на уровне 0,05) выявлена также между компонентами «вина состояние» и «вина черта». Это показывает, чем выше способность переживать вину как временное эмоциональное состояние, тем выше у подростка проявления вины как устойчивой личностной черты и, как следствие, выше желание исправить совершенные ошибки.

Что же касается группы с высокой сетевой активностью, то положительная корреляционная связь (на уровне 0,01) выявлена между показателем морально-этической ответственности и шкалой интуиции. Следовательно, чем лучше у подростков развита интуиция в моральной сфере, тем выше уровень их морально-этической ответственности (рис. 2).

Установлена положительная корреляционная связь (на уровне 0,05) между уровнем ответственности и шкалами: 3 – ответственность, 4 – эмоции и 5 – ценности. Это означает, чем выше способности личности ориентироваться на альтруистические эмоции, морально-этические ценности и чем больше развита способность к экзистенциальной ответственности, тем выше уровень ответственности личности в ее морально-этическом аспекте.

Обнаружена положительная связь (на уровне 0,05) фактора рефлексии и проявления склонности испытывать чувство вины, и говорит о том, что чем лучше развита способность к рефлексии собственных действий у подростка, тем выше его способность переживать чувство вины и сожаления о собственных проступках.

Наблюдается сильная положительная корреляционная связь между показателями склонности к вине и компонентов вины («вина состояние» и «вина черта»). Следовательно, чем выше проявления вины как устойчивой личностной черты и вины как временного эмоционального состояния, тем выше у подростка склонность к вине. Иначе говоря, чем сильнее подростков переживает чувство вины в данный момент за недавно совершенный или совершаемый поступок и чем больше у него сформировано

желание исправить ошибки, тем выше его показатель склонности к вине. Подобным образом наличие сильной положительной связи компонентов «вина состояние» и «вина черта» связаны с совестью. Чем выше проявление вины как эмоционального состояния и личностной черты, тем выше совесть испытуемых.

Выявлена сильная положительная корреляционная связь (на уровне 0,01) совести (методика Е. П. Ильина) и склонности к вине, следовательно, чем выше показатель испытуемых к совести, тем выше их склонность испытывать вину. Таким образом, наличие у подростка совести и склонность руководствоваться ею в морально-этической сфере, способствует пробуждению эмоции вины и формирует личностную склонность к вине.

Отмечается отрицательная корреляционная связь (на уровне 0,05) моральных норм и компонента «вина черта». Данная связь между устойчивой личностной чертой подростков и приверженностью к моральным нормам говорит о том, что чем выше у подростка желание исправить свои ошибки, тем ниже его готовность переживать вину на основе приверженности моральным ценностям, принципам, нормам.

Отрицательная корреляционная связь (на уровне 0,05) наблюдается между эгоцентрической мотивацией и приверженностью к моральным нормам. Это отражает то, что чем лучше у испытуемых сформировано стремление следовать моральным ценностям и нормам, тем ниже их стремление к самоутверждению, личным достижениям, т. е. стремление подростков следовать высшим ценностям сильнее ориентации собственные амбиции, высокий социальный статус и признание окружающих.

Итак, сравнивая результат проведенного корреляционного анализа, мы наблюдаем, что в обеих группах имеется одинаковый корреляционный центр – уровень морально-этической ответственности. Также в обеих группах наблюдается формирование плеяд в двух направлениях: первое – связи уровня моральной ответственности и ее компонентов, второе – склонности к вине и ее компонентам. Имеются и существенные отличия. Так, корреляция у испытуемых с низкой степенью сетевой активности более структурирована; между элементами наблюдаются сильные связи, и они более взаимосвязаны между собой; значимое место в структуре нравственных особенностей занимают рефлексия и эмпатия. У испытуемых в

низкой степенью сетевой активности присутствует положительная связь рефлексии и совестливости, в противоположной группе напротив наблюдается отрицательная связь компонента вины и моральных норм. У обеих групп имеется отрицательная связь эгоцентрической мотивации, но при высокой степени сетевой активности она связана с моральными нормами, а в группе с низкой сетевой активностью – с интуицией.

Обсуждение и выводы

Интерпретируя полученные результаты, необходимо отметить, что, во-первых, проведенное пилотажное исследование позволяет предположить, что степень вовлеченности в сетевую активность подростков является значимым показателем для нравственного развития, что не противоречит теоретическим положениям отечественной возрастной психологии¹. Сетевое сообщество, в которое вовлекается подросток, является современной формой социальной ситуации развития как специфической для современной молодежи особым образом организованной системы отношений подростка со значимым окружением, прежде всего с учетом данного возрастного периода, со своими сверстниками.

Обобщив полученные результаты, мы можем представить структуру нравственных особенностей подростков с разной степенью сетевой активности в виде обобщенного «нравственного портрета».

«Нравственный портрет» подростков с низкой степенью сетевой активности характеризуется достаточно сформированным уровнем морально-этической ответственности, развитой склонностью испытывать чувство вины за совершенные проступки. В целом их нравственная структура представляет собой цельную, взаимосвязанную систему морально-этической ответственности личности и ее компонентов, а также склонностью переживать чувство вины и ее составляющих, которые имеют сильные связи между отдельными элементами их нравственного сознания, прежде всего с рефлексией моральных норм.

«Нравственный портрет» подростков с высокой степенью сетевой активности представлен сформированностью уровня морально-этической ответственности. В целом нравственная структура личности подростков с

¹ Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учеб. М.: Юрайт; МГППУ, 2011. 460 с.

высокой степенью сетевой активности представлена интегральным показателем моральной ответственности и связями с ее компонентами, а также склонностью к вине и ее структурными элементами. В сравнении с структурой первой группы, представлено меньше элементов нравственного развития, и связи между ними слабее и менее выражены.

Полученные обобщенные результаты исследования можно объяснить с позиции традиционных теорий нравственного развития. Значимая роль рефлексии, которая позитивно коррелирует с такими характеристиками конструктивного нравственного развития, как альтруистические эмоции, экзистенциальная ответственность, нравственные ценности и совесть, свидетельствует о том, что группы подростков с низкой сетевой активностью находятся на начальном этапе вхождения в стадию рефлексивной эмпатической ориентации, описанную в работах Н. Айзенберг [13; 14; 15].

Исходя из полученных данных, можно определить и перспективу исследования. Во-первых, выявленные в процессе пилотажного исследования различия на уровне тенденций по некоторым характеристикам нравственного развития предполагают целесообразным увеличение численности выборок. Во-вторых, для подтверждения или опровержения концепции нравственности на основе теорий отношений В.Н. Мясищева необходимо откорректировать перечень методик для оценки эмотивного, когнитивного и конативного компонентов нравственного развития. В-третьих, необходимо продолжить разработку типологии сетевой активности, в том числе с учетом критерия конструктивности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 39–55.
2. Белов В.В. Акмеологический подход к исследованию личности лидера организации // Психология XXI века. Теория и практика современной психологии: материалы XI междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. – 2016. – С. 106–109.
3. Белов В.В. Подходы к исследованию духовно-нравственного развития личности и воспитания созидющего организационного лидера: акмеологическая концепция // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика. Сборник материалов второй всерос. науч. практ. конф. – 2019. – С. 9–13.

4. Богомолова Е.И. Личностная идентичность в условиях виртуализации бытия // Человек. Сообщество. Управление. – 2014. – №2.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 280 с.
6. Войскунский А.Е. Субъект в сетевом обществе // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы Междунар. конф., посвящ. 80-летию А.В. Брушлинского / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – Т. 2. – С. 22–25.
7. Зинченко Ю.П. Виртуализация реальности: от психологического инструментария к новой субкультуре // Человек как субъект и объект медиапсихологии. – М.: Изд-во МГУ, 2011. – С. 246.
8. Иванов А.Е. Виртуальная реальность // История философии: энциклопедия. Минск: Книжный дом, 2002.
9. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 356 с.
10. Овчарова Р.В., Гизатуллина Э.Р. Развитие нравственной сферы личности подростка: монография. – Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2011. – 147 с.
11. Овчарова Р.В., Мельникова Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника. – СПб.: Амалтея, 2008. – 304 с.
12. Шафикова Г.Р., Бондаренко Г.В. История психологии нравственности. Религиознофилософские аспекты (от древности до современной психологии): монография. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 330 с.
13. Eisenberg N. The relation of altruism and other moral behaviors to moral cognition: Methodological and conceptual issues. N.Y., 1982.
14. Eisenberg N. The relation between empathy and altruism // Acad. Psychol. Bull. 1983. Vol. 5. P. 195–207. Eisenberg N. Altruistic emotion, cognition, and behavior. Hillsdale, 1986.
15. Eisenberg N., Miller P.A. the relation of empathy to pro-social and related behaviors // Psychol. Bull. 1987. N 1. P. 91–119.

References

1. Abul'khanova-Slavskaya, K.A. (1994) Sotsial'noye myshleniye lichnosti: problemy i strategii issledovaniya [Social thinking of personality: problems and research strategies]. *Psikhologicheskiiy zhurnal – Psychological journal*. No 4. pp. 39–55. (In Russian).
2. Belov, V.V. (2016) *Akmeologicheskiiy podkhod k issledovaniyu lichnosti lidera organizatsii* [Acmeological approach to the study of the personality of the leader of the organization] // *Psikhologiya XXI veka. Teoriya i praktika sovremennoy psikhologii*. materialy XI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh. pp. 106–109. (In Russian).
3. Belov, V.V. (2019) Podkhody k issledovaniyu dukhovno-nravstvennogo razvitiya lichnosti i vospitaniya sozidayushchego organizatsionnogo lidera: akmeologicheskaya

kontseptsiya // Aktual'nyye voprosy psikhologii razvitiya i formirovaniya lichnosti: metodologiya, teoriya i praktika. Sbornik materialov vtoroy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. pp. 9–13. (In Russian).

4. Bogomolova, Ye.I. (2014) Lichnostnaya identichnost' v usloviyakh virtualizatsii bytiya // Chelovek. Soobshchestvo. Upravleniye. No 2. (In Russian).

5. Bozhovich, L.I. (1968) Lichnost' i yeye formirovaniye v detskom vozraste. Moscow: Prosveshcheniye. 280 s. (In Russian).

6. Voyskunskiy, A.Ye. (2013) Sub"yekt v setevom obshchestve // Chelovek, sub"yekt, lichnost' v sovremennoy psikhologii: materialy Mezhdunarodnoy konferentsii, posvyashchennoy 80-letiyu A.V. Brushlinskogo / otv. red. A.L. Zhuravlev, Ye.A. Sergiyenko. M.: Institut psikhologii RAN. T. 2. pp. 22–25. (In Russian).

7. Zinchenko, YU.P. (2011) Virtualizatsiya real'nosti: ot psikhologicheskogo instrumentariya k novoy subkul'ture // Chelovek kak sub"yekt i ob"yekt mediapsikhologii. Moscow: Izd-vo MGU. s. 246. (In Russian).

8. Ivanov, A.Ye. (2002) Virtual'naya real'nost' // Istoriya filosofii: entsiklopediya. Minsk: Knizhnyy dom. (In Russian).

9. Myasishchev, V. N. (1995) Psikhologiya otnosheniy / pod red. A. A. Bodaleva. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii, Voronezh: MODEK. 356 s. (In Russian).

10. Ovcharova, R.V., Gizatullina, E.R. (2011) Razvitiye npravstvennoy sfery lichnosti podrostka: Monografiya. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta. 147 s. (In Russian).

11. Ovcharova, R.V., Mel'nikova, N.V. (2008) Razvitiye npravstvennoy sfery lichnosti doshkol'nika. St. Petersburg: Amalteya. 304 s. (In Russian).

12. Shafikova, G.R. Bondarenko, G.V. (2007) Istoriya psikhologii npravstvennosti. Religioznofilosofskiye aspekty (ot drevnosti do sovremennoy psikhologii): monografiya. Ufa: Id-vo BGPU. 330 s. (In Russian).

13. Eisenberg, N. (1982) The relation of altruism and other moral behaviors to moral cognition: Methodological and conceptual issues. N.Y.

14. Eisenberg, N. (1983, 1986) The relation between empathy and altruism // Acad. Psychol. Bull. 1983. Vol. 5. P. 195–207. Eisenberg N. Altruistic emotion, cognition, and behavior. Hillsdale, 1986.

15. Eisenberg, N., Miller, P.A. (1987) The relation of empathy to pro-social and related behaviors // Psychol. Bull. No 1. P. 91–119.

Вклад соавторов

Белов В.В.: концепция и дизайн исследования, обобщение результатов исследования;

Куликова У.В.: сбор и анализ материала, статистическая обработка данных.

Co-authors' contribution

Belov V. V.: concept and design of research, generalization of research results;

Kulikova U. V.: collection and analysis of material, statistical processing of data.

Об авторах

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

Куликова Ульяна Валерьевна, студентка, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: uliana_titova@mail.ru

About the authors

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

Uliana V. Kulikova, student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: uliana_titova@mail.ru

Поступила в редакцию: 28.04.2022

Received: 28 Apr. 2022

Принята к публикации: 11.05.2022

Accepted: 11 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 37.015.3-057.874
DOI 10.35231/18186653_2022_2_43

Познавательные процессы и личностные характеристики детей с разным уровнем школьной адаптации

Е. Н. Яхудина, Л. Ф. Сербина

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

Введение. В данном исследовании анализируется степень развития познавательных процессов и личностных характеристик детей младшего школьного возраста с разным уровнем школьной адаптации. Результаты, представленные в статье, позволяют уточнить данные о различиях в развитии тревожности, самооценки, внимания и памяти младших школьников.

Материалы и методы. Для решения задач исследования и в соответствии с методологическими принципами были использованы: методика изучения социально-психологической адаптации Э.М. Александровской, методика определения объема образной кратковременной памяти С.А. Лукомской, «Корректирующая проба» (кольца Ландольта), тест школьной тревожности Филлипса, методика изучения самооценки личности младшего школьника А.И. Липкиной.

Результаты исследования. Проведенный сравнительный анализ позволил выявить различия значений самооценки и уровня тревожности у детей с низким и достаточным уровнем школьной адаптации. Результаты корреляционного анализа позволяют о взаимосвязи показателей самооценки, тревожности и адаптации детей младшего школьного возраста.

Обсуждение и выводы. Проведенный анализ выявил, что уровень тревожности выше у детей с высоким уровнем адаптации, а самооценка выше у детей с низким уровнем адаптации. Статистически значимых различий в показателях внимания и памяти у детей с разным уровнем школьной адаптации не было установлено.

Ключевые слова: познавательные процессы, адаптация, дети младшего школьного возраста, внимание, память, самооценка, тревожность.

Для цитирования: Яхудина Е.Н., Сербина Л.Ф. Познавательные процессы и личностные характеристики детей с разным уровнем школьной адаптации // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 43–53. DOI 10.35231/18186653_2022_2_43

Cognitive processes and personal characteristics of children with different level of school adaptation

Elena N. Yahudina, Lyubov' F. Serbina

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

Introduction. The study is devoted to the cognitive processes and personal characteristics of primary school children with different levels of school adaptation. The results presented in the article allow us to clarify the data on differences in the development of anxiety, self-esteem, attention and memory of younger schoolchildren.

Materials and methods. To solve the research tasks, the following methods were used: the method for studying the socio-psychological adaptation of E.M. Alexandrovskaya, the method for determining the volume of imaginative short-term memory of S.A. Lukomskaya, the "Proof test" (Landolt rings), the Phillips school anxiety test, the method for studying the self-esteem of a younger student A.I. Lipkina.

The results of study. The comparative analysis made it possible to identify differences in the values of self-esteem and the level of anxiety in children with a low and sufficient level of school adaptation. The results of the correlation analysis suggest the relationship of indicators of self-esteem, anxiety and adaptation of primary school children.

Discussion and conclusions. The analysis revealed that the level of anxiety is higher in children with a high level of adaptation, and self-esteem is higher in children with a low level of adaptation. There were no statistically significant differences in the indicators of attention and memory in children with different levels of school adaptation.

Key words: cognitive processes, adaptation, primary school children, attention, memory, self-esteem, anxiety.

For citation: Yakhudina, E. N. Serbina, L. F. (2022) Poznavatel'nye processy i lichnostnye harakteristiki detej s raznym urovnem shkol'noj adaptacii [Cognitive processes and personal characteristics of children with different level of school adaptation]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 43–53. DOI 10.35231/18186653_2022_2_43 (In Russian).

Введение

Вопросы познавательного и личностного развития детей младшего школьного возраста с разным уровнем школьной адаптации, несмотря на пристальное внимание исследователей, продолжают оставаться актуальными для психологической науки [2; 4; 7; 8; 10; 11]. Трудности, возникающие у детей в процессе школьной адаптации, являются причиной беспокойства родителей и педагогов и поводом для обращения к педагогу-психологу школы [11]. Исследование развития когнитивной и личностной сферы ребенка с разным уровнем школьной адаптации позволит

специалистам создавать программы для психологического сопровождения детей с низким уровнем школьной адаптации и составлять рекомендации для родителей и педагогов по снижению рисков дезадаптации.

Цель исследования: исследование познавательных процессов и личностных характеристик детей младшего школьного возраста с разным уровнем школьной адаптации.

Для достижения цели исследования были сформулированы следующие задачи:

1. Сравнить уровень развития познавательных процессов и личностных характеристик детей младшего школьного возраста с разным уровнем адаптации.

2. Проанализировать взаимосвязь значений показателей познавательных процессов и личностных характеристик детей младшего школьного возраста.

Объектом исследования выступили дети младшего школьного возраста, обучающиеся в первом классе.

Гипотезой исследования стало предположение о том, что низкий уровень школьной адаптации связан с недостаточностью уровня развития памяти и внимания, высокой тревожностью, нарушениями в формировании адекватной самооценки.

Обзор литературы

Психические познавательные процессы и такие личностные характеристики, как самооценка, тревожность, адаптационные особенности претерпевают определенные изменения при переходе к школьному детству [5; 6; 7]. Так, рассматривая внимание и память детей дошкольного возраста, можно отметить их произвольность. Поступление в школу оказывает большое воздействие на произвольность всех психических процессов, в том числе памяти и внимания первоклассника. В процессе школьных занятий ребенок учится управлять своим вниманием, заставляя себя сознательно следить за речью педагога. Необходимость запоминать большое количество информации (по сравнению с дошкольным детством) предъявляет мнемическим способностям первоклассника повышенные требования. При поступлении в школу происходит перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сферы

ребенка, и она в норме, занимает первые месяцы обучения в школе. Однако процесс адаптации под влиянием различных социально-психологических и личностных факторов может не только затягиваться, но и нарушаться. Проблемы в адаптации могут развиваться и в конце первого класса, и в более позднее время. К причинам низкого уровня адаптации в младшем школьном возрасте можно отнести: несформированность внутренней позиции школьника, слабое развитие произвольности, недостаточное развитие у ребенка учебной мотивации, способности к взаимодействию с другими детьми, отношению к себе. Кроме того, трудной адаптации способствуют завышенные требования родителей, слабое состояние здоровья. Отдельного внимания требуют дети с синдромом дефицита внимания (гиперактивные), леворукие дети, дети с нарушением эмоционально-волевой сферы и одаренные дети.

На основе анализа теоретической литературы были выделены следующие факторы, которые влияют на адаптационные процессы у младших школьников: наличие эффективности учебной деятельности и положительного отношения к школе, школьных норм, успешности социальных контактов, эмоционального благополучия, развитости форм внимания, низкий уровень тревожности и адекватная самооценка.

Социально-психологический процесс адаптации рассматривается как вид взаимодействия человека с окружающей средой, в ходе которого согласовываются и ожидания его участников. В период адаптации появляются новые представления и знания о деятельности, которой придется заниматься. В результате этого происходит самокоррекция и самоопределение личности. В самооценке личности происходят изменения, связанные с новой деятельностью субъекта, ее целями и задачами, требованиями и трудностями, уровнем притязаний, рефлексии, образа «Я», оценки себя в сравнении с другими [4].

Рассматривая явление дезадаптации личности некоторые авторы, такие как В.Е. Каган, М.М. Безруких и др., выделяют три основные разновидности дезадаптированности личности:

- Устойчивая ситуативная дезадаптированность – когда индивид не находит средств и путей адаптации в конкретных социальных ситуациях, предпринимая определенные попытки. Это состояние называется неэффективной дезадаптацией.

- Временная дезадаптированность – устраняется с помощью адекватных адаптивных мероприятий, внутриспсихических и социальных действий. Определяется как неустойчивая дезадаптация [3].

- Общая устойчивая адаптированность – состояние фрустрированности, активизирующее становление паталогических защитных механизмов.

Адаптированность можно охарактеризовать как уровень приспособления человека, проявляющийся через его социальный статус и самоощущения, удовлетворенность и неудовлетворенность собой и своей жизнью. Человек может быть гармоничен и адаптирован и наоборот – дисгармоничен и дезадаптирован [1].

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе первых классов лицея. Всего в исследовании приняло участие 52 ребёнка – 29 девочек и 23 мальчика в возрасте 7–8 лет.

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

- Методика изучения социально-психологической адаптации Э.М. Александровской.

- Методика определения объема образной кратковременной памяти С.А. Лукомской.

- «Корректирующая проба» (кольца Ландольта).

- Тест школьной тревожности Филлипса.

- Методика изучения самооценки личности младшего школьника А.И. Липкиной.

Для проведения сравнительного анализа был использован U-критерий Манна-Уитни. В качестве критерия для сравнения был взят уровень адаптации к школе. Для выявления взаимосвязи между исследуемыми характеристиками использовался коэффициент корреляции r_{xy} -Пирсона.

Результаты

В рамках исследования первоклассники были разделены на две группы по критерию адаптации к школе (по Э.М. Александровской). В первую группу вошли первоклассники, чьи результаты были отнесены к

уровню низкой школьной адаптации, во вторую – первоклассники со средним и высоким уровнем адаптации к школе. Значимые различия представлены в табл. 1.

Таблица 1

*Сравнительный анализ характеристик первоклассников
с разным уровнем адаптации к школе*

Параметр	$M_1 \pm m_1$ (низкий уровень адаптации)	$M_2 \pm m_2$ (достаточный уровень адаптации)	Уровень значимости (Манна-Уитни)
Общая тревожность в школе (Филлипс)	2,61 \pm 0,18	1,75 \pm 0,16	0,001
Самооценка	2,06 \pm 0,19	1,50 \pm 0,14	0,05

Примечание. Данные представлены в виде: М – среднее значение, m – ошибка среднего

Представленные в таблице данные свидетельствуют о том, что существуют значимые различия по показателю общей тревожности в школе и самооценке между первоклассниками с разным уровнем адаптации к школе. Так, первоклассники с низким уровнем школьной адаптации отличаются от своих адаптированных сверстников более высокими показателями тревожности в школе. Они испытывают большую тревогу, чем их более успешные в адаптации сверстники. При этом следует отметить, что самооценка у обучающихся с проблемами в адаптации значимо выше, чем этот же показатель у адаптированных первоклассников. Вероятно, это может говорить о том, что у первоклассников с высокими и средними показателями адаптации стала активно развиваться рефлексия, которая и повлияла на более критичную оценку себя и своих возможностей. Ученики с низким уровнем школьной адаптации, скорее всего, в большей степени заняты поиском «своего» места в школе, что мешает им объективно оценивать себя.

По другим изучаемым характеристикам (интеллектуальным и личностным) значимых различий обнаружено не было. Таким образом, можно говорить о том, что и хорошо адаптированные, и первоклассники с проблемами в адаптации отличаются средними показателями тревожности по поводу установления социальных контактов,

возможности достижения успеха. Незначительно выше у адаптированных школьников страх выразить себя, по всей видимости, связанный с неумением подавать себя или с тревогой по поводу восприятия себя со стороны. У школьников с низким уровнем школьной адаптации, напротив, незначительно выше показатели тревожности в ситуациях проверки знаний. Парадоксальным кажется факт, что педагоги не видят проблем у первоклассников с низким уровнем адаптации и не отмечают проблем в адаптации. У адаптированных школьников учителя видят больше затруднений в адаптации к школе. Однако данный факт не достигает уровня критических значений и может рассматриваться только на уровне тенденции.

Показатели внимания и памяти также имеют разные тенденции, не достигающие уровня критических значений. Так, ориентируясь на средние значения, можно говорить о предположительной тенденции к более высокому объему памяти у адаптированных первоклассников, а показатели внимания выше у школьников с низким уровнем школьной адаптации (табл. 2).

Таблица 2

*Сравнительный анализ характеристик первоклассников
с разным уровнем школьной адаптации*

Параметр	$M_1 \pm m_1$ (дезадаптация)	$M_2 \pm m_2$ (хорошая адаптация)
Переживание социального стресса	1,72 \pm 0,2	1,85 \pm 0,18
Фрустрация потребности в достижении успеха	1,89 \pm 0,19	1,8 \pm 0,19
Страх самовыражения	1,72 \pm 0,18	1,85 \pm 0,18
Страх ситуации проверки знаний	2,06 \pm 0,19	1,85 \pm 0,17
Экспертная оценка адаптированности	2,11 \pm 0,14	1,95 \pm 0,15
Объем образной памяти	11,72 \pm 1,3	12,8 \pm 0,9
Точность внимания	15,06 \pm 0,8	14,8 \pm 0,5

Примечание. Данные представлены в виде: М – среднее значение, m – ошибка среднего

В соответствии с задачами было проведено корреляционное исследование, которое выявило следующие взаимосвязи.

Так, общий показатель школьной адаптации по Э.М. Александровской отрицательно коррелирует с показателем «Общая тревожность в школе» (Филлипс) ($r = -0,537$, при $p < 0,01$). Можно полагать, что чем выше общая тревожность ребенка, чем напряженнее его эмоциональное состояние, тем хуже будет проходить процесс адаптации к школе. Таким образом, можно говорить о том, что коррекция эмоционального состояния, связанного со школой, будет плодотворно влиять на успешность адаптации к школе.

Также была установлена отрицательная связь между самооценкой и показателем тревожности «Страх проверки знаний» (Филлипс) ($r = -0,337$, при $p < 0,01$). Так, чем ниже самооценка первоклассника, тем чаще и больше будет тревожиться ребенок в различных ситуациях оценивания, что может негативно сказаться на успешности обучения и адаптации.

В ходе корреляционного анализа была установлена отрицательная связь между показателем объема образной кратковременной памяти и экспертной оценкой адаптированности ребенка ($r = -0,402$, при $p < 0,01$). Предположительно, это значит, что чем выше показатели кратковременной памяти, тем ниже оценивают педагоги адаптированность ребенка к школьной жизни. Вероятно, учитель делает упор в оценивании успешности процесса адаптации на личностные характеристики первоклассников.

Обсуждение и выводы

Хорошо адаптированные первоклассники с проблемами в адаптации отличаются средними показателями тревожности по поводу установления социальных контактов, возможности достижения успеха. Незначительно выше у адаптированных школьников страх выразить себя, у школьников с низким уровнем адаптации незначительно выше показатели тревожности в ситуациях проверки знаний. Более высокий объем памяти у адаптированных первоклассников, а показатели внимания выше у школьников с проблемами в адаптации.

Обнаружены значимые различия по показателю общей тревожности в школе и самооценке между первоклассниками с разным уровнем адаптации к школе – уровень тревожности выше у детей с высоким уровнем адаптации, а самооценка выше у детей с низким уровнем адаптации. Установлены отрицательные корреляционные связи общей тревожности и школьной адаптации, а также между самооценкой и страхом проверки знаний.

Таким образом, выявленные различия значений познавательных процессов и личностных характеристик детей младшего школьного возраста позволяют разработать рекомендации для работы педагога-психолога с детьми младшего школьного возраста с низким уровнем школьной адаптации.

Список литературы

1. Антропов Ю.Ф., Бельмер С.В. Соматизация психических расстройств в детском возрасте. – М., 2005.
2. Баландина А.А., Васильева С.В. Взаимосвязь тревожности и адаптации к школе у первоклассников // Актуальные вопросы психологии в исследованиях студентов и аспирантов: сб. науч. ст. – М.: СВИВТ, 2018. – С. 12–19.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.
4. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Владос-Пресс, 2005.
5. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004.
6. Донцов Д.А., Донцова М.В., Пятаков Е.О. Развитие психических познавательных процессов в наиболее восприимчивых возрастах -начиная с дошкольного возраста и заканчивая юностью // Вестник практической психологии образования. – 2017. – № 3 (52). – С. 94–106.
7. Донцов Д.А., Ковалев А.И., Климова О.А. Формирование психических познавательных процессов в дошкольном и младшем школьном возрасте // Научные исследования и образование. – 2018. – № 2(30). – С. 23–33.
8. Литвиненко Н.В. Исследование личностных особенностей первоклассников как фактора адаптации к школе // Обучение и воспитание в период детства: современные теоретические и методические проблемы дошкольного и начального образования: сб. науч. ст. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2021. – С. 23–28.
9. Петрова С.С., Белькова К.А. Ситуация успеха как условие адаптации младших школьников к обучению в начальной школе // Наука и образование: материалы междунар. науч. конф., Пенза, 15 марта 2017. – Пенза: Наука и просвещение, 2017. – С. 95–99.
10. Степанова О.Ю., Липская Т.А. Социально-психологическая адаптация первоклассников к школе // Интеграция психолого-педагогических наук и актуальных образовательных практик: сб. науч. ст. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2021. – С. 306–310.
11. Шершнева С.А., Мартинович Н.Е. Социально-педагогическая адаптация первоклассников к школе и учебной деятельности // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер: сб. науч. ст. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2016. – С. 211–214.

References

1. Antropov, YU.F., Bel'mer, S.V. (2005) Somatizaciya psihicheskikh rasstrojstv v detskom vozraste [Somatization of mental disorders in childhood]. Moscow. (In Russian).
2. Balandina, A.A., Vasil'eva, S.V. (2018) Vzaimosvyaz' trevozhnosti i adaptacii k shkole u pervoklassnikov [The relationship of anxiety and adaptation to school in first graders]. Aktual'nye voprosy psihologii v issledovaniyah studentov i aspirantov [Topical issues of psychology in research of students and postgraduates]. Moscow. pp. 12–19. (In Russian).
3. Bozhovich, L.I. (1995) Izbrannye psihologicheskie trudy. Problemy formirovaniya lichnosti. [Selected psychological works. Problems of personality formation]. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya. (In Russian).
4. Wenger, A.L., Zuckerman, G.A. (2005) Psihologicheskoe obsledovanie mladshih shkol'nikov. [Psychological examination of younger schoolchildren]. Moscow: Vldos – Press. (In Russian).
5. Vygotskij, L.S. (2004) Psihologiya razvitiya rebenka. [Psychology of child development]. Moscow: Smysl, Eksmo. (In Russian).
6. Dontsov, D.A., Dontsova, M.V., Pyatakov, E.O. (2017) Razvitie psihicheskikh poznatel'nyh processov v naibolee vospriimchivyh vozrastah – nachinaya s doshkol'nogo vozrasta i zakanchivaya yunost'yu. [Development of mental cognitive processes in the most susceptible ages - starting from preschool age and ending with youth]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya – Bulletin of practical Psychology of Education*. Vol. 3(52). pp. 94–106. (In Russian).
7. Dontsov, D.A., Kovalev, A.I., Klimova, O.A. (2018) Formirovanie psihicheskikh poznatel'nyh processov v doshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste. [Formation of mental cognitive processes in preschool and primary school age]. *Nauchnye issledovaniya i obrazovanie – Scientific research and education*. Vol. 2(30). pp. 23–33. (In Russian).
8. Litvinenko, N.V. (2021) Issledovanie lichnostnyh osobennostej pervoklassnikov kak faktora adaptacii k shkole [Research of personal characteristics of first-graders as a factor of adaptation to school]. *Obuchenie i vospitanie v period detstva: sovremennye teoreticheskie i metodicheskie problemy doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya* [Training and upbringing during childhood: modern theoretical and methodological problems of preschool and primary education]. Orenburg: Orenburgskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. pp. 23–28. (In Russian).
9. Petrova, S.S., Belkova, K.A. (2017) Situaciya uspekha kak uslovie adaptacii mladshih shkol'nikov k obucheniyu v nachal'noj shkole. [The situation of success as a condition for the adaptation of younger schoolchildren to primary school education]. *Nauka i obrazovanie* [Science and education]. Proceedings of the International Conference. Penza, 15 March 2017. Penza: Science and Education. pp. 95–99. (In Russian).
10. Stepanova, O.Yu., Lipskaya, T.A. (2021) Social'no-psihologicheskaya adaptaciya pervoklassnikov k shkole [Socio-psychological adaptation of first-graders to school]. *Integraciya psihologo-pedagogicheskikh nauk i aktual'nyh obrazovatel'nyh praktik* [Integration of psychological and pedagogical sciences and relevant educational practices]. Kirov: Mezhhregional'nyj centr innovacionnyh tekhnologij v obrazovanii. pp. 306–310. (In Russian).

11. Shersneva, S.A., Martinovich, N.E. (2016) Social'no-pedagogicheskaya adaptatsiya pervoklassnikov k shkole i uchebnoj deyatel'nosti [Socio-pedagogical adaptation of first-graders to school and educational activities]. *Povyshenie kachestv professional'noj podgotovki specialistov social'noj i obrazovatel'noj sfer* [Improving the quality of professional training of specialists in social and educational spheres]. Vitebsk: Vitebskij gosudarstvennyj universitet im. P.M. Masherova. pp. 211–216.

Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

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

Сербина Любовь Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3133-8181, e-mail: serbinalf@mail.ru

About the authors

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

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

Поступила в редакцию: 06.04.2022

Received: 06 Apr. 2022

Принята к публикации: 21.04.2022

Accepted: 21 Apr. 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 159.9:316.624-053.6
DOI 10.35231/18186653_2022_2_54

Склонность подростков к девиантному поведению с различным уровнем удовлетворенности собственным телом

С. В. Чермянин, С. С. Вьюшкова

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

Введение. Актуальность исследования определилась важностью и сложностью формирования адекватного образа собственного тела и высоким риском проявления девиантного поведения у лиц подросткового возраста.

Материалы и методы. Использовался метод тестирования со следующими методиками: «Нервно-психическая неустойчивость – акцентуации» (К. Н. Поляков, А. Н. Глушко), «Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом» (О. А. Скугаревский и С. В. Сивуха), «Патохарактерологический диагностический опросник» (А. Е. Личко), «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А. Н. Орел), «Опросник образа собственного тела» (О. А. Скугаревский и С. В. Сивуха).

Результаты. Проведенный частотный, сравнительный и корреляционный анализ показал значимые различия практически по всем исследуемым показателям и взаимосвязь самооценки своего тела подростков с рядом акцентуаций характера и девиантных форм поведения.

Обсуждение и выводы. Установлено, что подростки с негативным отношением к своему телу значительно более склонны к проявлению различных форм девиантного поведения и отличаются акцентуированностью характера.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, негативное восприятие тела, восприятие собственного тела, акцентуации характера.

Для цитирования: Чермянин С. В., Вьюшкова С. С. Склонность подростков к девиантному поведению с различным уровнем удовлетворенности собственным телом // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 54–63. DOI 10.35231/18186653_2022_2_54

The tendency of adolescents to deviant behavior with different levels of satisfaction with their own body

Sergey V. Chermynin, Svetlana S. Vyushkova

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

Introduction. The relevance of the study was determined by the importance and complexity of forming an adequate image of one's own body and the high risk of deviant behavior in adolescents.

Materials and methods. The testing method was used with the following methods: "Neuropsychiatric instability – accentuation" (K. N. Polyakov, A. N. Glushko), "Scale of assessment of the level of satisfaction with one's own body" (O.A. Skugarevsky and S.V. Sivukha), "Pathoharacterological diagnostic questionnaire" (A.E. Lichko), "Determination of the propensity to deviant behavior" (A.N. Orel), "Questionnaire of the image of one's own body" (O.A. Skugarevsky and S.V. Sivukha).

Results. The conducted frequency, comparative and correlation analysis showed significant differences in almost all the studied indicators and the relationship of self-esteem of their body of adolescents with a number of character accentuations and deviant behaviors.

Discussion and conclusions. It has been established that adolescents with a negative attitude to their body are significantly more prone to the manifestation of various forms of deviant behavior and differ in accentuation of character.

Key words: deviant behavior, adolescents, negative perception of the body, perception of one's own body, accentuation of character.

For citation: Chermianin, S. V., Vyushkova, S. S. (2022) Sklonnost' podrostkov k deviantnomu povedeniyu s razlichny'm urovnem udovletvorennosti sobstvenny'm telom [The tendency of adolescents to deviant behavior with different levels of satisfaction with their own body]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 54–63. DOI 10.35231/18186653_2022_2_54 (In Russian).

Введение

В процессе онтогенеза происходят структурные изменения организма ребенка, закладываются новые образования, поведение становится более осознанным, формируются поведенческие установки и представления. Все эти процессы происходят на фоне его физического, психического и духовного становления. Отсюда подростковый возраст психологи и другие специалисты характеризуют как переходный, сложный и критический. Именно в подростковом возрасте происходит процесс активного формирования представления ребенка о своей внешности [1; 5; 6; 7].

Проблема, связанная с непринятием собственной внешности подростком, всегда была актуальна, а говоря о современном мире, где фокусируется особое внимание на идеалах красоты в средствах массовой информации, повседневной жизни, только подчеркивается важность эталонов внешней красоты, а также практически «требует» соответствия этому эталону [2; 3; 4; 8; 9].

Существует и еще одна проблема, связанная с периодом подросткового возраста. Именно подростки находятся в зоне риска развития девиаций, поскольку в данном возрасте человек наиболее внушаем, а психика характеризуется лабильностью.

Учитывая все вышесказанное, можно отметить, что именно такие две составляющие, как неудовлетворенность телом и склонность к девиантному поведению, крайне актуальны в исследованиях подростков, и более того, при наличии взаимосвязи данных аспектов.

Целью работы явилось исследование склонности подростков к девиантному поведению с учетом уровня удовлетворенности их собственным телом.

В гипотезе предполагалось, что подростки, испытывающие большую неудовлетворенность собственным телом, более склонны к отклоняющемуся поведению, чем подростки с положительным отношением к собственному телу.

Предметом исследования явились различные формы отклоняющегося поведения и особенности восприятия собственного тела.

Объектом исследования выступили учащиеся подросткового возраста общеобразовательной школы.

Материалы и методы

В качестве объекта исследования были приняты подростки, учащиеся в общеобразовательной школе, с негативным восприятием собственного тела. Были обследованы 41 чел. в возрасте от 16 до 17 лет. Объект исследования представляет основную группу – 1.

В качестве контрольной группы, были обследованы 41 ученик общеобразовательной школы с положительным восприятием собственного тела, в возрасте от 16 до 17 лет.

Общая выборка составила 82 человека.

Все обследуемые были разделены на основную и контрольную группы исходя из результатов пройденной ими методики «Опросник образа собственного тела». Обследуемые, получившие 13 и более сырых баллов по данной методике, были отнесены к основной группе, набравшие меньше 13 сырых баллов – к контрольной. Распределение сделано согласно интерпретации данной методики.

Исследование проводилось с помощью пакета диагностических методик, куда вошли: методика «Нервно-психическая неустойчивость – акцентуации» (К. Н. Поляков, А. Н. Глушко), «Шкала оценки уровня удовлетворенности собственным телом» (О.А. Скугаревский и С.В. Сивуха), «Патохарактерологический диагностический опросник» (А.Е. Личко), «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), «Опросник образа собственного тела» (О.А. Скугаревский и С.В. Сивуха).

Результаты

В ходе исследования было установлено, что 54% подростков негативно относятся к собственному телу. У подростков с негативным восприятием тела наблюдается неудовлетворенность во всех областях их внешности без исключения. Они недостаточно удовлетворены как своим лицом, волосами, шеей и ушами, так и кистями рук, предплечьем, животом, спиной, ягодицами, а также ростом и кожей.

Установлено, что подростки с негативным отношением к собственному телу более акцентуированы. Присущие им черты в значительно большей степени заострены вне зависимости от характерологического типа. Они в большей степени обладают характерологическими особенностями по гипертимному и лабильному типам (табл. 1). Кроме того, у таких подростков присутствуют признаки нервно-психической неустойчивости ($9,71 \pm 0,13$; $8,36 \pm 0,32$; $t\text{-St- } -3,136$, $p < 0,01$).

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей характерологических типов

Наименование методики	Изучаемая характеристика	Обследуемые лица		Т-критерий Стьюдента	Достоверность результата
		Основная группа (M+ m) n=41	Контрольная группа (M+ m) n=41		
Патохарактерологический диагностический опросник	Гипертимный тип	8,29±0,06	2,51±0,04	78,27	p<0,001
	Циклоидный тип	6,76±0,05	2,66±0,03	66,54	p<0,001
	Лабильный тип	9,17±0,08	2,83±0,04	74,32	p<0,001
	Астено-невротический тип	6,22±0,06	1,93±0,04	63,86	p<0,001
	Сенситивный тип	6,78±0,06	2,51±0,04	58,89	p<0,001
	Психастенический тип	4,51±0,04	2,59±0,04	37,22	p<0,001
	Шизоидный тип	1,46±0,03	1,49±0,03	-0,619	недостоверно
	Эпилептоидный тип	6,46±0,06	1,44±0,03	75,18	p<0,001
	Истероидный тип	5,49±0,05	3,73±0,06	21,9	p<0,001
	Неустойчивый тип	3,54±0,05	2,27±0,04	20,01	p<0,001
	Конформный тип	4,27±0,05	2,32±0,03	35,34	p<0,001

Подростки с негативным отношением к собственному телу более склонны к преодолению общественных правил и норм. Также им характерны слабость волевого эмоционального контроля; склонность к агрессии и насилию; склонность к аддиктивному и деликвентному поведению. Полученные данные свидетельствуют и о готовности подростков основной группы к реализации саморазрушающего подведения.

Лица женского пола с негативным восприятием собственного тела склонны к непринятию своей женской социальной роли. Девочки отвергают традиционно женские ценности, но готовы и предрасположены к принятию мужских поведенческих стереотипов.

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей проявления девиантных форм поведения

Наименование методики	Изучаемая характеристика	Обследуемые лица		T-St	p-уровень
		Основная группа (M+ m) n=41	Контрольная группа (M+ m) n=41		
Определение склонности к отклоняющемуся поведению	Шкала установки на социально-желательные ответы	63,66±1,30	58,68±1,24	2,768	p<0,01
	Шкала склонности к преодолению норм и правил	54,56±1,83	41,85±1,29	5,683	p<0,001
	Шкала склонности к аддиктивному поведению	53,44±1,31	45,61±0,97	4,804	p<0,001
	Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	49,95±1,31	40,29±1,49	4,871	p<0,001
	Шкала склонности к агрессии и насилию	54,93±1,91	42,2±1,33	5,463	p<0,001
	Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	56,8±3,09	44±1,84	3,55691	p<0,001
	Шкала склонности к деликвентному поведению	53,8±1,97	44,27±0,97	4,347	p<0,001
	Шкала принятия женской социальной роли	48,68±1,55	42,62±1,55	2,763	p<0,01

Негативное отношение к собственному телу в большей степени определяется отрицательным восприятием тех частей тела, которые относятся к туловищу, и такими типами акцентуаций, как гипертимный, лабильный, циклоидный и астено-невротический. Подростки с более выраженными акцентуациями по данным типам проявляют более негативное отношение к своему телу и соответственно более склонны к проявлениям отклоняющегося поведения.

Обсуждение и выводы

Подростковый возраст – один из самых важных периодов жизни ребенка, в котором его организм меняется в своей структуре. В этот период закладываются новые образования, поведение становится еще более осознанным, формируются поведенческие установки и представления. Все эти процессы происходят на фоне его физического, психического и духовного становления.

К психологическим особенностям данного этапа развития ребенка можно отнести формирование «чувства взрослости»; смену ролевых позиций «Я-ребенок» на «Я-взрослый»; эмоциональную неустойчивость. Говоря о восприятии собственного тела, важно отметить, что у детей в подростковом возрасте происходит реконструкция образа своего телесного «Я», перенос восприятия физического облика другого на восприятие самого себя и встраивание телесного «Я» в общий «Я-образ» в качестве важного элемента самооценки и самосознания личности.

В ходе проведения исследования было показано, что у подростков с негативным восприятием собственного тела существуют характерологические особенности, которые с большей силой проявляют отклоняющееся поведение. Если у подростка присутствует негативное восприятие собственного тела, то он действительно в большей степени склонен к проявлениям отклоняющегося поведения, однако прямой взаимосвязи нет. В данном случае можно говорить, о том, что подростки с негативным восприятием своего тела более акцентированы по лабильному и гипертимному типу, чем учащиеся с положительным восприятием тела. При наличии высоких показателей по данным типам подростки могут попадать в группу риска. А учитывая имеющее у них негативное отношение к телу, именно высокие показатели по гипертимному типу могут только усугубить ситуацию подростка и привести к еще более яркому проявлению отклоняющегося поведения.

Таким образом, гипотеза данного исследования подтвердилась, следовательно, можно говорить о том, что подростки с негативным восприятием собственного тела более склонны к отклоняющемуся поведению, чем подростки с положительным восприятием собственного тела (Приложение).

Список литературы

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2010. – 379 с.
2. Куницына В.Н. К вопросу о формировании образа тела у подростка // Вопросы психологии. – 1968. – № 1. – С. 37.
3. Леви Т.С. Психология телесности в ракурсе личностного развития // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М., 2006. – С. 410–433.
4. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. – М.: Мир, 2012. – 320 с.
5. Ермолаева М.В. Психология развития. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 376 с.
6. Холл К.С. и др. Теория личности. – М.: Эксмо-Пресс (ЗАО), 1999. – 592 с.; Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
7. Helfert S., Warschburger P. A prospective study on the impact of peer and pressure on body dissatisfaction in adolescent girls and boys // *Body Image*. – 2011. – Vol.8. – P. 101–109.
8. Ricciardelli L., McCabe M.P., Banfield S. Sociocultural influences on body image and body change methods in adolescent males // *Journal of adolescent males*. – 1999. – Vol. 26. – P. 3–4.
9. Strice E. Review of the evidence for a sociocultural model of bulimia nervosa and an exploration of the mechanisms of action // *Clinical Psychology Review*. – 1994. – Vol. 16. – P. 633–661.

References

1. Averin, V.A. (2010) *Psikhologiya detey i podrostkov* [Psychology of children and adolescents]: Textbook. manual. 2 ed., reprint. St. Petersburg: Publishing house Mikhailova V.A. (In Russian).
2. Kunitsyna, V.N. (1968) K voprosu o formirovanii obraza tela u podrostka [On the question of the formation of the body image in a teenager]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*. No 1. pp. 37. (In Russian).
3. Levi, T.S. (2006) The psychology of physicality in the perspective of personal development. *Psikhologiya telesnosti mezhdudushoy i telom – Psychology of physicality between soul and body* / Ed.-comp. V.P. Zinchenko, T.S. Levi. Moscow. pp. 410–433. (In Russian).
4. Remshmidt, H. (2012) *Podrostkovyy i yunosheskiy vozrast: problemy stanovleniya lichnosti* [Adolescence and adolescence: problems of personality formation]. Moscow: Mir. (In Russian).
5. Ermolaeva, M.V. (2006) *Psikhologiya razvitiya*. Psychology of development. Moscow: Publishing house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. (In Russian).

6. Hall, K.S. et al. (1999) *Teoriya lichnosti*. Theory of personality. Moscow: Eksmo-Press (CJSC); Hjell, L., Ziegler, D. (1997) Theories of personality (Main provisions, research and application). St. Petersburg: Peter Press. (In Russian)

7. Helfert, S., Warschburger, P. (2011) A prospective study on the impact of peer and pressure on body dissatisfaction in adolescent girls and boys // *Body Image*. Vol.8. P. 101–109.

8. Ricciardelli, L., McCabe, M.P., Banfield, S. Sociocultural influences on body image and body change methods in adolescent males // *Journal of adolescent males*. 1999. Vol. 26. P. 3–4.

9. Strice, E. (1994) Review of the evidence for a sociocultural model of bulimia nervosa and an exploration of the mechanisms of action // *Clinical Psychology Review*. Vol. 16. P. 633–661.

Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

Чермянин Сергей Викторович, доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-3344-1780, e-mail: cherma2009@yandex.ru

Вьюшкова Светлана Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: rabota1105@yandex.ru

About the authors

Sergey V. Chermyanin, Dr. Sci. (Med.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: ORCID ID: 0000-0002-3344-1780, cherma2009@yandex.ru

Svetlana S. Vyushkova, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: rabota1105@yandex.ru

Поступила в редакцию: 20.04.2022

Received: 20 Apr. 2022

Принята к публикации: 11.05.2022

Accepted: 11 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 159.922.8:612.82
DOI 10.35231/18186653_2022_2_64

Особенности восприятия информации людьми юношеского возраста с различными типами функциональной асимметрии

А. Г. Маклаков, Е. А. Бойко

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

Введение. В статье рассматриваются особенности восприятия информации людьми юношеского возраста, обусловленные типом функциональной асимметрии.

Материалы и методы. Проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 90 человек юношеского возраста. Все участники исследования были разделены на три группы: правшей, левшей и амбидекстров. Оценка статистической достоверности различий производилась с помощью t-критерия Стьюдента.

Результаты исследования. Было установлено, что между сравниваемыми группами правшей, левшей и амбидекстров существуют достоверные различия во временных показателях выполнения методик, в том случае, если предъявляется невербальное задание.

Обсуждение и выводы. Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют утверждать, что тип функциональной асимметрии может определять особенности восприятия информации людьми юношеского возраста в том случае, если информация носит невербальный зрительный характер.

Ключевые слова: восприятие информации, тип функциональной асимметрии, юношеский возраст.

Для цитирования: Маклаков А.Г., Бойко Е.А. Особенности восприятия информации людьми юношеского возраста с различными типами функциональной асимметрии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 64–74. DOI 10.35231/18186653_2022_2_64

Particularities of perception of information by young people with different types of functional asymmetry

Anatolii G. Maklakov, Evgeniya A. Boyko

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

Introduction. Particularities of perception information by young people with different types of functional asymmetry were shown in the article.

Materials and methods. The empirical study was conducted. The sample of 90 young people were examined. All research participants were divided into three groups: right-handed, left-handed and ambidexterity people. The assessment of statistical reliability of differences was done by using t-test.

Results. It was shown, that right-handed, left-handed and ambidexterity people differed in time characteristics of execution of nonverbal tasks.

Discussion and conclusion. The results of empirical issue allowed to assert, that type of functional asymmetry may determinate particularities of perception of information by young people in the case of nonverbal tasks.

Key words: perception of information, young people, types of functional asymmetry.

For citation: Maklakov, A.G., Boyko, E.A. (2022) Osobennosti vospriyatiya informacii lyudmi yunosheskogo vozrasta s raznimi tipami funktsionalnoy asymmetrii [Particularities of perception of information by young people with different types of functional asymmetry]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 64–74. DOI 10.35231/18186653_2022_2_64 (In Russian).

Введение

Жизнь каждого отдельного человека и человеческого общества, в целом, связана с восприятием, переработкой, хранением и созданием информации. Практически весь процесс взаимодействия человека с окружающим миром можно описать как процесс получения информации: о физических свойствах окружающих объектов, о характеристиках других людей, о самом себе и т.п. И такое взаимодействие будет тем эффективнее, чем успешнее человек может воспринимать и перерабатывать информацию.

Успешность восприятия информации зависит, прежде всего, от состояния сенсорно-перцептивной системы человека, от того, насколько сохранены или нарушены ее функции. Ряд авторов [3, 11] также указывают на то, что существуют особенности восприятия информации обусловлен-

ные типом функциональной асимметрии. В частности, отмечается, что информация, поступающая из правого полуполя зрения обоих глаз, преимущественно перерабатывается левым полушарием головного мозга и наоборот. Также отмечается, что роль функциональной асимметрии на разных этапах онтогенетического развития неодинакова [12]: она возрастает по мере взросления человека.

Все это определяет актуальность исследования особенностей восприятия информации юношами и девушками с разными типами функциональной асимметрии.

Обзор литературы

Восприятие – это психический познавательный процесс, заключающийся в формировании перцептивного образа. Процесс восприятия осуществляется только при непосредственном соприкосновении с объектом восприятия, в качестве которого может выступать какой-либо предмет физического мира, явление или другой человек.

При этом процесс восприятия практически никогда не осуществляется изолированно от других психических процессов, в частности внимания, памяти и мышления. Поэтому выявить особенности процесса восприятия можно при выполнении одинаковых заданий (с одинаковой инструкцией), но с применением разного стимульного материала. Различия в успешности решения подобных заданий будут напрямую связаны с особенностями восприятия информации, представленной таким заданием.

В зависимости от того, какой тип анализатора оказывается задействован, выделяют зрительное, слуховое, осязательное, обонятельное вкусовое восприятие.

По мнению П. Линдсея и Д. Нормана, восприятие является начальным этапом в переработке поступающей информации [6]. Причем анализ поступающей сенсорной информации происходит поэтапно, на разных

уровнях нервной системы. А по мере прохождения информационного сигнала от нижних уровней к верхним, объем информации, подлежащей анализу, уменьшается, что выражается в уменьшении количества задействованных нейронов [6].

С ростом информатизации общества возрастет роль зрительного восприятия [7]. Например, компьютерные системы ориентированы, прежде всего, на передачу визуальной информации. Процессы зрительного восприятия оказываются задействованы при определении размеров и формы объектов и при восприятии движения [9].

Знание основных закономерностей процесса восприятия позволяет повысить качество наглядного обучающего материала (в том числе и медиапрезентаций), что в свою очередь повышает эффективность учебной деятельности [4; 8; 10]. Но необходимо учитывать, что на особенности формируемого перцептивного образа оказывают влияние не только внешние факторы (как, например, качество демонстрируемого материала), но и внутренние, к которым можно отнести и тип функциональной асимметрии. Например, было установлено, что восприятие рекламных баннеров в Интернете зависит от типа функциональной асимметрии: для людей с правополушарным типом характерно более частое игнорирование рекламы [11].

Поэтому представляется целесообразным при изучении особенностей восприятия информации учитывать и тип функциональной асимметрии.

Функциональная асимметрия, в соответствии с концепцией Б.Г. Ананьева [1], относится к индивидуальным характеристикам человека. Функциональная асимметрия головного мозга человека проявляется, прежде всего, в неравномерном распределении функций между полушариями. Например, принято считать, что правое полушарие отвечает за переработку образной (графической) информации, а левое полушарие – вербальной. И хотя единой классификации видов функциональной

асимметрии нет [2; 5], в качестве обобщенного подхода используется разделение всех людей на правшей, левшей и амбидекстров.

Материалы и методы

Эмпирическое исследование было организовано на базе ГАОУ ВО ЛО ЛГУ им. А.С. Пушкина. В нем приняли участие общающиеся в возрасте 18–23 лет. Всего было обследовано 90 человек.

Тип функциональной асимметрии определялся по результатам выполнения тепинг-теста и функциональных проб А.Р. Лурии.

Для изучения особенностей восприятия использовалась методика «корректирующие пробы», которая проводилась на разном стимульном материале: вербальном (цифровом) и невербальном (разорванные кольца Г. Ландольта). Также оценивались зрительно-моторная реакция и акустико-моторная реакция.

Для психодиагностического обследования был применен аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультитсихометр».

Для оценки наличия / отсутствия статистически значимых различий был использован t-критерий Стьюдента.

Результаты исследования

Все участники исследования были разделены на три группы: 1) правши (42 чел.); 2) левши (11 чел.); 3) амбидекстры (37 чел.).

Статистически значимых различий в показателях устойчивости внимания между правшами, левшами и амбидекстрами обнаружено не было (рис.1). Но при этом наблюдается тенденция к увеличению этого показателя по мере роста доминирования правого полушария (наиболее высокие показатели отмечаются в группе левшей), если используется невербальный стимульный материал (разорванные кольца Г. Ландольта). А при использовании вербального стимульного материала такая тенденция отсутствует.

А при использовании вербального стимульного материала такая тенденция отсутствует.

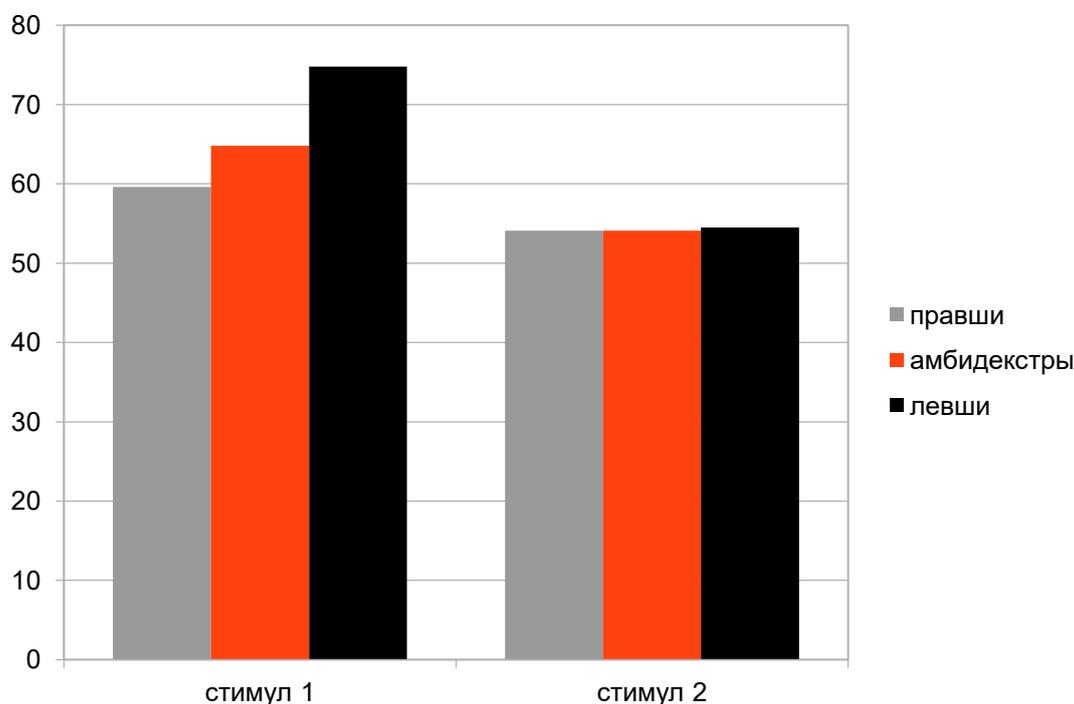


Рис. 1. Показатели устойчивости внимания в группах правшей, левшей и амбидекстров, при выполнении задания с применением разного стимульного материала

Примечание: стимул 1 представляет собой разорванные кольца Г. Ландорльта; стимул 2 – расположенные в случайном порядке цифры

При этом между сравниваемыми группами обнаружены статистически достоверные различия в показателях латентного периода (времени, затраченного на принятие решения) в том случае, если был использован невербальный стимульный материал (рис. 2). Левши затрачивают на обдумывание ответа больше времени, чем правши ($t=4,32$; $p<0,01$) и амбидекстры ($t=3,55$; $p<0,01$).

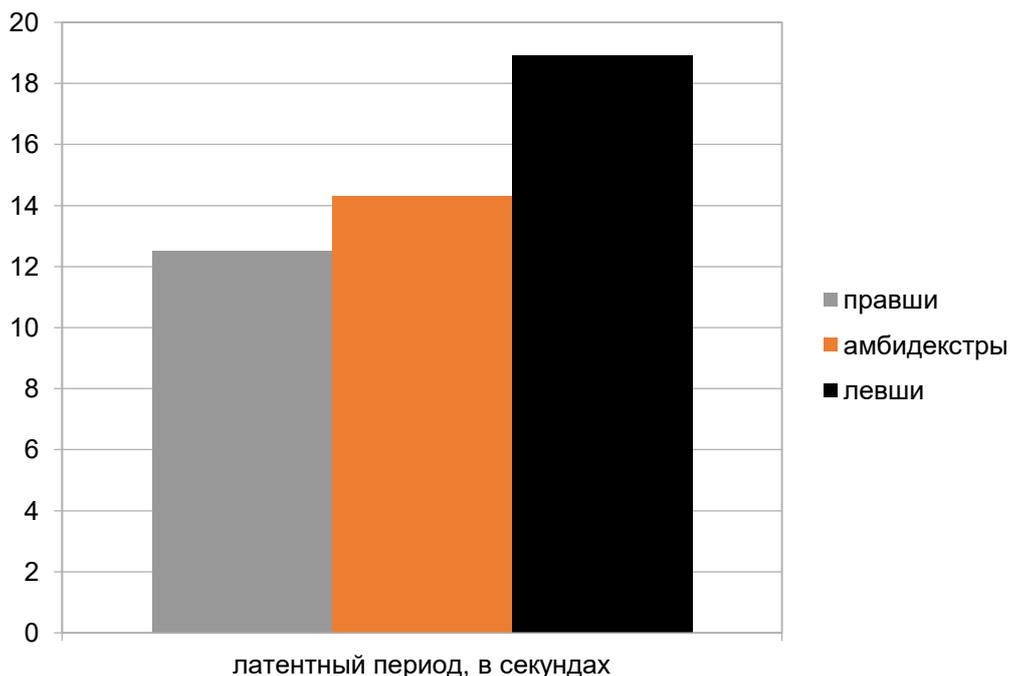


Рис. 2. Средний показатель латентного времени ответа в группах правшей, левшей и амбидекстров при выполнении методики «корректирующие пробы»

А если в качестве задания предъявлялся вербальный стимульный материал, длительность латентного периода достоверно не отличалась в группах молодых людей с разными типами функциональной асимметрии.

В рамках данного исследования была проведена оценка зрительно-моторной реакции и акустико-моторной реакции. Хотя оба этих вида можно отнести к простым реакциям, тем не менее, в каждой из них можно выделить два этапа: 1) сенсорный (восприятие стимула) и 2) моторный (двигательный ответ). Поэтому оценка зрительно-моторной и акустико-моторной реакции у юношей и девушек с разными типами функциональной асимметрии тоже позволяет судить об особенностях процесса восприятия.

По результатам проведенного сравнения были установлены статистически достоверные отличия между группами правшей и левшей касающиеся латентного времени реакции в зрительно-моторной пробе ($t=2,63$; $p<0,05$). Между другими группами статистически достоверных отличий обнаружено не было, так же как они не были обнаружены в показателях выполнения акустико-моторной пробы.

Обсуждение и выводы

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют утверждать, что тип функциональной асимметрии может определять особенности восприятия информации людьми юношеского возраста в том случае, если информация носит невербальный зрительный характер. Информация этого типа воспринимается тем быстрее, чем в большей степени выражено преобладание левого полушария над правым. Но при этом необходимо отметить выявленную тенденцию более качественного выполнения заданий этого типа при преобладании правого полушария (у левшей).

В том же случае, если информация представлена в вербальном виде, значимые различия отсутствуют. Вероятно, это связано с тем, что, несмотря на возрастание роли визуальной (образной) информации в современном обществе, процесс восприятия и переработки вербальной информации является более значимым для современного человека и его взаимодействия с другими людьми. Можно предположить, что к периоду юношества возможные различия между людьми с разными типами функциональной асимметрии нивелируются.

Также следует обратить внимание на то, что, несмотря на достаточно большой объем выборки испытуемых, она недостаточна для того, чтобы анализировать различия в восприятии информации, обусловленные функциональной асимметрией, у представителей разных полов.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2007. – 546 с.
2. Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 237с.
3. Горбунова Е. С. Асимметрия полуполей зрения в задачах опознания и зрительного поиска // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2014. – № 2(28). – С. 101–106. – EDN SGMJYZ.
4. Краснопахтова Л. И., Танкаян А. И. Визуализация как средство эффективного повышения уровня восприятия информации и обеспечения интенсификации обучения // Интерактивная наука. – 2018. – № 6(28). – С. 34–36.

5. Леутин В. П., Николаева Е. И. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. – СПб.: Речь, 2005. – 368 с.
6. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. – М.: Мир, 1974. – 550 с.
7. Муромцева А. В. Особенности восприятия информации человеком в современном мультимедийном пространстве // Вестник РГГУ. Серия: Экономика. Управление. Право. – 2015. – № 1(1). – С. 66–74. – EDN VNVPBN.
8. Ощепкова О. В. Психофизиологические закономерности восприятия студентами визуальной информации как обоснование принципа наглядности обучения в вузе // Вестник Самарского юридического института. – 2018. – № 2(28). – С. 124–128.
9. Рок И. Введение в зрительное восприятие. В 2 томах. – М.: Педагогика, 1980. – 635 с.
10. Сумин В.И., Чумакова В.В. Исследование процесса аудиовизуального восприятия информации // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 199.
11. Суховерхова А.М., Звягина Н.В. Особенности зрительного восприятия информации на веб-сайтах в зависимости от различных характеристик зрения и представленной информации // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 2-3. – С. 313–314.
12. Щербakov Е.П., Ветренко С.В. Восприятие информации у девочек и мальчиков 5–10 лет в зависимости от ведущего полушария // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 4. – С. 291–296.

References

1. Anan'ev, V.G. (2007) *Izbrannye trudy po psichologii* [Psychological selected works]. Monografiya. Saint-Petersburg. St.Peterburg University. 546 p. (in Russian).
2. Bragina, N.N., Dobrochotova, T.A. (1988) *Funkzionalnye asimmetrii cheloveka* [Human functional asymmetry]. Monografiya. Moscow: Medicine. 237 p. (in Russian).
3. Gorbunova, E.S. (2014) *Asimmetriya polupoleya zreniya d zadachah opoznaniya i zritel'nogo poiska* [Visual Field Asymmetry in Stimulus Detection Tasks and Visual Search]. *Vestnik Yaroslavs'kogo gosudarstvennogo universiteta imeni P.G. Demidova – Demidov Yaroslavl State University Journal*. No 2(28). pp. 101–106. (in Russian).
4. Krasnoplavtova, L.I. (2018) *Vizualizatsiya kak sredstvo effektivnogo povisheniya urovnya vospriyatiya informatsii i obespecheniya intencifikatsii obucheniya* [Visualization as method of effectiveness increase of information perception's level and intensification of education]. *Interaktivnaya nauka – Interactive Science*. No 6(28). pp. 34-36. (in Russian).
5. Leutin, V.P., Nikolaeva, E.I. (2007) *Funktsionalnaya asimmetriya mozga: mifi i deistvitelnost* [Functional asymmetry of brain: myths and reality] Monografiya. Saint-Petersburg: Rech. 546 p. (in Russian).
6. Lindsay, P.H., Norman, D.A. (1972) *Human information processing* – New York and London, Academic Press. 550 p. (in Russian).

7. Muromzeva, A.V. (2015) *Osobennosty vospriyatiya informacii chelovekom v sovremennom multimediiinom prostranstve* [Particularities of perception of information by human in modern media-space]. *Vestnik RGGU – Bulletin of the Russian State University for the Humanities*. No 1(1). pp. 66–74. – EDN VNVPBN. (in Russian).

8. Ochechkina, O.V. (2018) *Psichofiziologicheskie zakonomernosti vospriyatiya studentami vizualnoy informacii kak obosnovaniya principa naglyuadnosti obucheniya v vuze* [Psychological patterns of perception by students visual information as principal of education in university]. *Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta – Samara Law Institute Journal*. № 2(28). pp. 124–128. (in Russian).

9. Rock, I. (1980) *An Intiduction to Perception*. Books 1 and 2. London. Collier Macmillian Publishers. 635 p. (in Russian).

10. Sumin, V.I., Chumakova, V.V. (2013) *Issledovanie processa audiovisualnogo vospriyatiya informacii* [Research the process of audiovisual perception]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. No 6. pp. 199. (in Russian).

11. Suhoverova, A.M. (2015) *Osobennosty zritel'nogo vospriyatiya informacii na veb-saytah v zavisimosti ot razlichnykh harakteristik zreniya i predstavlennoy informacii* [Particularities of visual perception of website's information]. *Mezhdunarodniy studentcheskiy nauchniy vestnik – Internationak Student Science Journal*. No 2-3. pp. 313–314. (in Russian).

12. Cherbakov, E.P. Vetrenko, S.V. (2007) *Vospriyatiya informacii u devochek i malchikov 5–10 let v zavisimosti ot vedushego polushria* [Particularities of perception of information by boys and girl 5–10 years old, with different leading hemisphere]. *Sibirskiy pedagogicheskiy jurnal – Siberian Pedagogical Journal*. No 4. pp. 291–296. (in Russian).

Вклад соавторов

Соавторство неделимое

Author contributions

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

Маклаков Анатолий Геннадий, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: mag304@mail.ru

Бойко Евгения Анатольевна, кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5614-4471; e-mail: ev.boiko@inbox.ru

About authors

Anatolii G. Maklakov, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: e-mail: mag304@mail.ru

Evgeniya A. Boyko, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5614-4471; e-mail: ev.boiko@inbox.ru

Поступила в редакцию: 25.04.2022

Received: 25 Apr. 2022

Принята к публикации: 11.05.2022

Accepted: 11 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 159.922.8
DOI 10.35231/18186653_2022_2_75

Совладающее поведение, самоотношение и личностные особенности юношей и девушек

Е. С. Ермакова

*Петербургский государственный университет путей сообщения
Императора Александра I,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье исследуются характеристики совладания, самоотношения и такие личностные особенности юношей и девушек, как агрессивность, конфликтность, стрессоустойчивость. Результаты позволяют уточнить психологические знания об особенностях внутренних ресурсов, способствующих сохранению физического и психического здоровья юношей и девушек, а также о своеобразии формирования самоотношения в юности.

Материалы и методы. Использовался следующий инструментарий: методика для психологической диагностики копинг-механизмов (Э. Хейм, адаптация Л.И. Васермана); опросник самоотношения (В.В. Столин и С.Р. Пантिलеев); методика определения личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин и П.А. Ковалев); методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации (Т. Холмс и Р. Раге). Выборка представлена студентами 1–2 курса Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I. Общее количество испытуемых – 100 чел., из них 50 юношей и 50 девушек, в возрасте от 18 до 20 лет.

Результаты исследования. Факторный анализ позволил выделить сходство и различия в структуре связей показателей совладающего поведения, самоотношения, агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости юношей и девушек.

Обсуждение и выводы. Отсутствие в факторной структуре общей выборки студентов показателей таких внутренних ресурсов, как совладающее поведение и стрессоустойчивость, не способствует возможному сохранению физического и психического здоровья юношей и девушек. Сходство факторной структуры личностных качеств, отражающих характеристики самоотношения и склонности к агрессивности и конфликтности, позволяет предположить универсальность механизмов формирования устойчивого самоотношения как эмоциональной составляющей самосознания в юности.

Ключевые слова: совладающее поведение, самоотношение, агрессивность, конфликтность, стрессоустойчивость, юноши, девушки.

Для цитирования: Ермакова Е.С. Совладающее поведение, самоотношение и личностные особенности юношей и девушек // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 75–92. DOI 10.35231/18186653_2022_2_75

Coping behavior, self-attitude and personal characteristics of young men and young girls

Elena S. Ermakova

*Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The study is devoted to the study of the characteristics of coping, self-attitude and such personal characteristics of young men and young girls as aggressiveness, conflict, stress resistance. The results allow us to clarify psychological knowledge about the features of internal resources that contribute to the preservation of physical and mental health of young men and young girls, as well as about the peculiarity of the formation of self-attitude in youth.

Materials and methods. The following methods were used: a method for the psychological diagnosis of coping mechanisms (E. Heim, adapted by L.I. Wasserman); self-attitude questionnaire (V.V. Stolin and S.R. Pantileev); methodology for determining personal aggressiveness and conflict (E.P. Ilyin and P.A. Kovalev); methodology for determining stress resistance and social adaptation (T. Holmes and R. RAGE). The sample is represented by students of 1-2 courses of the Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University. The total number of subjects is 100 people, including 50 young men and 50 young girls, aged 18 to 20 years.

Results. Factor analysis made it possible to identify similarities and differences in the structure of relationships between indicators of coping behavior, self-attitude, aggressiveness, conflict, stress resistance of young men and young girls.

Discussion and conclusion. The absence of indicators of such internal resources as coping behavior and stress resistance in the factor structure of the general sample of students does not contribute to the possible preservation of physical and mental health of young men and young girls. The similarity of the factor structure of personal qualities reflecting the characteristics of self-attitude and propensity to aggression and conflict, suggests the universality of the mechanisms of formation of a stable self-attitude, as an emotional component of self-consciousness in youth.

Key words: coping behavior, self-attitude, aggressiveness, conflict, stress resistance, young men, young girls.

For citation: Ermakova, E.S. (2022) Sovladayushchee povedenie, samootnoshenie i lichnostnye osobennosti yunoshej i devushek [Coping behavior, self-attitude and personal characteristics of young men and young girls]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 75–92. DOI 10.35231/18186653_2022_2_75 (In Russian).

Введение

Проблема исследования совладающего поведения юношей и девушек – студентов вуза – актуальна не только для решения вопросов адаптации и социализации молодых людей к образовательной среде вуза, но и в плане выработки эффективных копинг-стратегий, укрепления психического здоровья студентов. Нестабильность финансового положения, конфликты, страхи за будущее, большие учебные нагрузки, расставание с семьей безусловно влияют на состояние молодых людей. Неоптимальное переживание этих ситуаций может привести к депрессии, невротическим расстройствам. Исследование связей характеристик совладания, самоотношения и таких личностных особенностей юношей и девушек, как агрессивность, конфликтность, стрессоустойчивость позволит определить возможности внутренних ресурсов, способствующих сохранению физического и психического здоровья юношей и девушек, а также своеобразие формирования особенностей эмоциональной составляющей самосознания – самоотношения – в юности.

Самоотношение понимается как чувство, направленное на свою личность, выражающееся при позитивном самоотношении в любви и самоуважении, отношении к себе как к ценности [11]. У людей с позитивным самоотношением реже отмечаются неадаптивные формы поведения, депрессия [22].

Важными факторами, влияющими на продуктивность учебно-профессиональной деятельности, общительность и мотивацию студентов, являются агрессивность и конфликтность. Агрессивность большинством авторов понимается как относительно устойчивая черта личности, проявляющаяся в виде реакции человека в ответ на постоянное ущемление жизненно важных для него интересов и хроническое неудовлетворение его основных потребностей по вине других людей или как следствие научения и подражания другим людям [20]. Конфликтность в основном рассматривается как состояние готовности личности к конфликтам, её степень вовлеченности в развитие конфликта [1]. Исследование агрессивности и конфликтности поможет изучению системных социально-психологических свойств, формирующихся в процессе социализации личности в юности и способствующих (или препятствующих) проявлению адаптационных ресурсов в студенческом возрасте.

Стрессоустойчивость – важный компонент психического здоровья личности студента как сохранение способности к социальной адаптации, обеспечение успешной самореализации, сохранение трудоспособности, здоровья [23].

Вышеизложенное позволяет предположить, что агрессивность, конфликтность, стрессоустойчивость являются значимыми показателями, опосредующими влияние стрессогенных факторов на совладающее поведение и самоотношение юношей и девушек – студентов вуза. Полученные результаты позволяют уточнить психологические знания о личностных особенностях юношей и девушек, отражающих формирование адаптационного потенциала в юности.

Цель нашего эмпирического исследования: анализ особенностей и связей между показателями совладающего поведения, самоотношения и такими личностными характеристиками юношей и девушек – студентов вуза, как агрессивность, конфликтность, стрессоустойчивость.

Гипотезами нашего исследования явились предположения о том, что: 1 – существуют различия показателей совладающего поведения, самоотношения, агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости юношей и девушек; 2 – структура связей показателей совладающего поведения, самоотношения, агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости юношей и девушек имеет специфические особенности.

Обзор литературы

В современной психологической науке совладание понимается как индивидуальный способ поведения личности при взаимодействии с проблемной ситуацией и адаптации к ней. Совладающее поведение позволяет субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных действий и направлено на активное взаимодействие с ситуацией [12].

Совладающее поведение особенно активно формируется в юношеском возрасте, при этом отбираются и проверяются на практике эффективные копинг-стратегии. С возрастом репертуар копинг-стратегий расширяется [7; 21]. В исследовании Е.Р. Исаевой выявлено, что девушки в возрасте до 21 года реже всего прибегают к стратегии «положительная переоценка», что связано с низким самоконтролем и навыками проблемно-решающего поведения. Юноши и девушки до 20 лет редко используют стратегию «планомерное решение проблемы, поскольку имеют

небольшой опыт совладания со стрессами [8]. С.А. Васюра и Я.П. Коробейникова показали, что девушки-студентки в трудных жизненных ситуациях чаще, чем юноши, используют сотрудничество с социальным окружением, что более соответствует стереотипу феминности. В целом, авторы считают, что для юношей и девушек студенческого возраста характерны активные поведенческие копинг-стратегии, стратегии эмоционального отстранения, умение «переключаться» от проблем и предотвращать стрессы путём избегания неприятностей [4].

В.В. Столин рассматривал самоотношение, как характерную активность человека в адрес своего «Я», состоящую из определенных действий, окрашенных эмоциональным и предметным содержанием [19]. А.А. Гольцова и Ю.П. Поваренков выявили, что юноши и девушки с адекватной самооценкой возраста верят в свои силы, способности, энергию, возможности, понимают самих себя, имеют позитивную самооценку, уверены в своей «интересности» для других, при этом такая форма самопринятия соответствует наиболее развитой личности и предполагает отношение к себе с симпатией и уважением, такое же отношение к другому и ожидание симпатии и уважения с его стороны [5]. В исследовании Е.В. Корнеевой и О.В. Сысоевой было показано, что у большинства студентов (как юношей, так и девушек) достаточно высокие показатели самоуверенности и саморуководства. Однако по показателю «открытость» у юношей выявлены более низкие значения, чем у девушек. Девушки интересуются собственным Я, любят себя. Юноши же, наоборот, склонны эмоционально не принимать себя такими, какие они есть, что указывает на внутреннюю дезадаптацию. Юноши склонны переоценивать свое духовное Я, часто неуверены в собственных ценностях, желаниях, менее открыты, чем девушки [10]. М.А. Рушина, А.В. Орлова выявили, что юноши чаще опираются на собственное мнение при принятии решений, уверены в своей способности производить на окружающих благоприятное впечатление, больше уважают себя; девушки чаще обвиняют себя, склонны к внутриличностным конфликтам [17]. Исследование Н.В. Степановой и С.Н. Наквасиной показало, что для юношей и девушек свойственен средний уровень сформированности всех структур самоотношения: уважения к себе, аутосимпатии, внутренней стабильности. Юноши внутренне более устойчивы ко всем внешним факторам, по сравнению с девушками [18].

П.А. Ковалев определял агрессивность как устойчивый комплекс личностных черт, благодаря которым объединяются потребности и цели насильственного акта [9]. В современных исследованиях охарактеризованы гендерные особенности агрессивности в юношеском возрасте. А.Б. Крючкова выявила, что физическая агрессия достоверно чаще применяется юношами, девушки склонны к вербальной агрессии, девушки чаще юношей применяют агрессию для регулирования межличностных отношений, они более вспыльчивы и менее способны приглушать свои агрессивные эмоции, их агрессивное поведение более эмоционально [13]. В работе И.В. Борисовой, В.И. Бирякиной показана достоверная гендерная связь проявлений агрессивности юношей и девушек. Авторы доказали, что чем выше фемининность, тем ниже физическая агрессия и выше косвенная агрессия, раздражительность, обидчивость, чувство вины, чем выше маскулинность, тем ниже обидчивость, чувство вины и выше физическая агрессия [2].

По мнению Н.В. Гришиной, конфликтность – состояние, черта личности, заключающаяся в готовности быстро выходить на агрессию, создавать напряженную ситуацию вокруг себя [6]. Исследователи отмечают аналогичный уровень конфликтности юношей и девушек в студенческой группе, при этом выявлены несколько противоречивые данные о стратегиях поведения в конфликте: у юношей и у девушек в большей степени проявлена стратегия компромисса [3], юноши с высоким уровнем конфликтности больше конкурируют и соперничают, девушки идут на компромисс [15].

Исследования стрессоустойчивости юношей и девушек, являющихся студентами вуза, выявили более высокий уровень устойчивости к стрессу у юношей, чем у девушек [14; 16].

Таким образом, теоретический анализ проблемы показывает важность и актуальность исследования агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости юношей и девушек, которые могут быть связаны с их совладающим поведением и самоотношением.

Материалы и методы

Методический инструментарий исследования: методика для психологической диагностики копинг-механизмов (Э. Хейм, адаптация Л.И. Вассермана); опросник самоотношения (В.В. Столин и С.Р. Пантिलеев); методика определения личностной агрессивности и конфликтности

(Е.П. Ильин и П.А. Ковалев); методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации (Т. Холмс и Р. Праге).

Математико-статистические методы включали применение описательной статистики, t-критерия Стьюдента, факторного анализа.

Выборка представлена студентами 1–2 курса Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I. Общее количество испытуемых – 100 чел., из них 50 юношей и 50 девушек, в возрасте от 18 до 20 лет.

Результаты исследования

Анализ результатов всей выборки показал, что студенты чаще выбирают адаптивные копинг-механизмы, реже неадаптивные копинг-механизмы, практически не представлены относительно адаптивные копинг-механизмы. Отмечаются высокие значения таких показателей самоотношения, как «самоинтерес», «самопринятие», что говорит о потребности в изучении своей личности. Низкие значения показателей «ожидаемое отношение от других» и «отношение других» свидетельствуют о незначительной зависимости образа собственного Я студентов от одобрения или порицания социума. Результаты методики определения личностной агрессивности и конфликтности (Е.П. Ильин и П.А. Ковалев) показывают, что в среднем у большинства студентов выборки отмечаются высокие показатели по шкалам «бескомпромиссность» и «конфликтность», низкие баллы по шкалам «нетерпимость к мнению других» и «напористость». Тем самым у студентов выборки выявлена склонность к конфликтности, вспыльчивости, обидчивости и подозрительности, отсутствию желания решить проблему взаимовыгодным путем. Отмечается преобладающий у всей выборки низкий уровень стрессоустойчивости, что говорит о низкой сопротивляемости стрессу, склонности к нервному истощению.

Также с помощью t-критерия Стьюдента были обнаружены значимые различия в показателях «саморуководство» и «самопонимание». Юноши чаще девушек выбирают самопонимание и саморуководство как внутреннее действие, что говорит об несколько большей личностной зрелости и эмоциональной стабильности по отношению к себе, поскольку самопонимание и саморуководство являются важными составляющими

самоуважения и аутосимпатии. Такие результаты можно объяснить усвоением юношами гендерных стереотипов, декларирующих мужскую сдержанность, выдержку, эмоциональную стабильность

С помощью *t*-критерия Стьюдента были обнаружены значимые различия в показателях агрессивности и конфликтности между юношами и девушками по шкалам «вспыльчивость», «обидчивость», «бескомпромиссность», «конфликтность». Девушкам больше, чем юношам, свойственны вспыльчивость – склонность реагировать на все резко и раздражительно; обидчивость – легкое возникновение эмоции обиды вследствие повышенной чувствительности к собственному Я; бескомпромиссность – категоричность в своих суждениях, непоколебимость взглядов и принципов, нежелание идти на взаимные уступки, что часто может являться причиной конфликтов. Высокий показатель конфликтности девушек свидетельствует о том, что студентки чаще становятся инициаторами напряженных отношений в группе, а также чаще вступают в межличностные конфликты. Такие результаты можно объяснить усвоением гендерных стереотипов, традиционно предписывающих женскому поведению значительную эмоциональность, неуравновешенность и чувствительность к негативным факторам взаимоотношений (табл. 1).

Таблица 1

Различия между показателями методик по t-критерию Стьюдента у юношей и девушек

Показатели	Пол	Среднее	Стандартное отклонение	t	Уровень значимости
Саморуководство	м	4,513	0,970	2,129	0,05
	ж	4,014	1,266		
Самопринятие	м	3,231	1,307	2,550	0,05
	ж	2,522	1,431		
Вспыльчивость	м	4,718	2,438	2,184	0,05
	ж	5,797	2,483		
Обидчивость	м	3,179	1,833	2,598	0,05
	ж	4,333	2,405		
Бескомпромиссность	м	7,410	1,983	2,475	0,05
	ж	8,348	1,838		
Конфликтность	м	19,795	4,769	3,594	0,01
	ж	23,507	5,359		

По остальным показателям методик значимых различий не обнаружено, что подтверждается применением t-критерия Стьюдента (уровень значимости – 0,05).

Факторный анализ полученных данных проводился методом главных компонент с ротацией варимакс в программе SPSS Statistics 17.0. Факторный анализ показателей совладающего поведения, самоотношения, агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости всей выборки студентов позволил выделить четыре фактора. Процент объясненной дисперсии составил 50,725%. Большинство признаков по другим факторам имеет незначительные (менее 0,3) факторные нагрузки (табл. 2).

Таблица 2

Факторный анализ показателей совладающего поведения, самоотношения, агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости всей выборки студентов

Фактор	Переменная	Факторная нагрузка
1. Агрессивность	Позитивная агрессивность	,944
	Неуступчивость	,851
	Напористость	,824
	Нетерпимость к мнению других	,719
2. Действия в сторону «Я» и ожидаемое отношение от других	Отношение других	,850
	Самоинтерес	,844
	Ожидаемое отношение от других	,810
3. Дружественность-враждебность «Я» и самообвинение	Аутосимпатия	,894
	Самообвинение	-,862
	Глобальное самоотношение	,675
	Самопринятие	,653
	Самопонимание	,653
4. Конфликтность	Конфликтность	,930
	Обидчивость	,867
	Вспыльчивость	,645

Первый фактор (13,792% объясненной дисперсии) – агрессивность. Объединяет показатели позитивной и негативной агрессивности и, вероятно, свидетельствует о значительной представленности агрессивности студентов выборки как поведения, цель которого – не только помочь добиться желаемого, не причинив серьезный дискомфорт другим, но и вызывающего психологический дискомфорт у других людей.

Второй фактор (13,762% объясненной дисперсии) – действия в сторону «Я» и ожидаемое отношение от других. Чем более выражены установки на действия в сторону «Я», тем выше ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих.

Третий фактор (12,061% объясненной дисперсии) – дружелюбность-враждебность «Я» и самообвинение. Чем выше одобрение себя, доверие к себе, позитивная самооценка, тем менее студенты выборки склонны к самообвинению.

Четвертый фактор (11,110% объясненной дисперсии) – конфликтность. Объединяет показатели конфликтности, что может свидетельствовать о значительной представленности данного личностного качества у студентов выборки.

Факторный анализ показателей совладающего поведения, самоотношения, агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости юношей позволил выделить шесть факторов. Процент объясненной дисперсии составил 69,478%. Большинство признаков по другим факторам имеет незначительные (менее 0,2) факторные нагрузки (табл. 3).

Таблица 3

Факторный анализ показателей совладающего поведения, самоотношения, агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости юношей

Фактор	Переменная	Факторная нагрузка
1. Действия в сторону «Я» и ожидаемое отношение от других	Отношение других	,923
	Самоинтерес	,888
	Ожидаемое отношение от других	,886
	Самоуверенность	,707
	Глобальное самоотношение	,678
2. Агрессивность и конфликтность	Негативная агрессивность	,946
	Мстительность	,846
	Нетерпимость к мнению других	,789
	Вспыльчивость	,681
	Неуступчивость	,635
3. Бескомпромиссность и дружелюбность-враждебность «Я»	Бескомпромиссность	-,885
	Самопонимание	,819
	Аутосимпатия	,813
4. Позитивная агрессивность	Напористость	,882
	Позитивная агрессивность	,872
5. Копинг	Когнитивные копинг-стратегии	,874
	Адаптивность когнитивная	,771
	Адаптивность поведенческая	-,698
6. Конфликтность	Обидчивость	,813
	Конфликтность	,727

Первый фактор (18,362% объясненной дисперсии) – действия в сторону «Я» и ожидаемое отношение от других. Чем более выражены установки на действия в сторону «Я», самоуверенность, тем выше ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих.

Второй фактор (13,821% объясненной дисперсии) – агрессивность и конфликтность. Объединяет показатели агрессивности и конфликтности, что может свидетельствовать о значительной представленности данных личностных качества у юношей выборки.

Третий фактор (10,976% объясненной дисперсии) – бескомпромиссность и дружелюбность-враждебность «Я». Чем менее юноши выборки склонны идти на компромисс в конфликте, тем более они склонны к одобрению себя, доверию к себе и позитивной самооценке.

Четвертый фактор (9,634% объясненной дисперсии) – позитивная агрессивность. Представленность показателей поведения, цель которого – помочь добиться желаемого, при этом, не причинив серьезный дискомфорт другим, может говорить о выраженности у юношей выборки данной личностной характеристики.

Пятый фактор (8,924% объясненной дисперсии) – копинг. Чем более выражены в поведении юношей выборки адаптивные копинг-стратегии, нацеленные на понимание возникших проблем и поиск избавления от них, повышение самооценки и самоконтроля, более глубинное знакомство с личностными ценностями, веру в собственные силы в преодолении сложных ситуаций, тем менее используется копинг, направленный на контакт со значимыми людьми, поддержку в ближайшем социальном окружении или предложение собственной помощи близким людям в трудных жизненных ситуациях.

Шестой фактор (7,761% объясненной дисперсии) – конфликтность. Объединяет показатели конфликтности, что может свидетельствовать о значительной представленности у юношей выборки данной личностной характеристики.

Факторный анализ показателей совладающего поведения, самоотношения, агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости девушек позволил выделить четыре фактора. Процент объясненной дисперсии составил 54,125%. Большинство признаков по другим факторам имеет незначительные (менее 0,3) факторные нагрузки (табл. 4).

Таблица 4

Факторный анализ показателей совладающего поведения, самооотношения, агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости девушек

Фактор	Переменная	Факторная нагрузка
1. Агрессивность	Позитивная агрессивность	,942
	Неуступчивость	,874
	Нетерпимость к мнению других	,843
	Напористость	,842
	Негативная агрессивность	,838
2. Дружественность-враждебность «Я» и бескомпромиссность	Аутосимпатия	,903
	Бескомпромиссность	-,842
	Самопринятие	,775
	Глобальное самооотношение	,720
	Самоуважение	,639
	Самопонимание	,610
3. Конфликтность	Конфликтность	0,897
	Обидчивость	0,829
	Вспыльчивость	0,675
	Подозрительность	0,6
4. Действия в сторону «Я» и ожидаемое отношение от других	Отношение других	0,805
	Самоинтерес	0,789
	Ожидаемое отношение от других	0,728

Первый фактор (16,643% объясненной дисперсии) – агрессивность. Объединяет показатели позитивной и негативной агрессивности и, вероятно, свидетельствует о значительной представленности агрессивности девушек выборки как поведения, цель которого – не только помочь добиться желаемого, не причинив серьезный дискомфорт другим, но и вызывающего психологический дискомфорт у других людей.

Второй фактор (14,371% объясненной дисперсии) – дружественность-враждебность «Я» и бескомпромиссность. Чем менее девушки выборки склонны идти на компромисс в конфликте, тем более они склонны к одобрению себя, доверию к себе и позитивной самооценке.

Третий фактор (11,844% объясненной дисперсии) – конфликтность. Объединяет показатели конфликтности, что может свидетельствовать о значительной представленности у девушек выборки данной личностной характеристики.

Четвертый фактор (11,267% объясненной дисперсии) – действия в сторону «Я» и ожидаемое отношение от других. Чем более выражены установки на действия в сторону «Я», самоинтерес, тем выше ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих.

Обсуждение и выводы

Обнаружены значимые различия в показателях «саморуководство» и «самопонимание», показывающие несколько большую личностную зрелость и эмоциональную стабильность по отношению к себе юношей. Значимые различия в показателях агрессивности и конфликтности между юношами и девушками свидетельствуют, что девушкам выборки свойственны вспыльчивость, бескомпромиссность, они чаще юношей становятся инициаторами напряженных отношений в группе, чаще вступают в межличностные и внутриличностные конфликты. Такие результаты можно объяснить усвоением гендерных стереотипов, традиционно декларирующих женскую эмоциональность, чувствительность и неуравновешенность.

Факторный анализ позволил выделить различия в структуре связей показателей совладающего поведения, самоотношения, агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости юношей и девушек. Адаптивные копинг-стратегии как отдельный фактор выявлены лишь у юношей, что может говорить о выраженности этого осознанного внутреннего ресурса, способствующего сохранению физического и психического здоровья юношей. У юношей такие личностные характеристики, как агрессивность и конфликтность, представлены в трёх факторах (у девушек – в двух факторах), что может свидетельствовать о выраженной склонности юношей выборки к агрессивному и конфликтному поведению. Полученные результаты можно объяснить как половым диморфизмом, так и формированием гендерных стереотипов с усвоением гендерных ролей.

Выявлены аналогичные структуры связей показателей совладающего поведения, самоотношения, агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости юношей и девушек. Среди факторов отсутствуют показатели стрессоустойчивости, что подтверждает полученные нами статистические данные о низкой сопротивляемости стрессу (ранимости) в общей выборке студентов и требует коррекционной работы. Факторы, отражающие характеристики агрессивности и конфликтности, занимают

значительное место в структуре связей показателей юношей и девушек и отличаются высокой факторной нагрузкой, что может свидетельствовать о значительной представленности у студентов выборки склонности к агрессивному и конфликтному поведению и требует коррекционной работы.

В аналогичных факторах для юношей и девушек выборки объединяются связи показателей самоотношения и конфликтности: чем более студенты склонны к одобрению себя, доверию к себе и позитивной самооценке, тем менее они склонны идти на компромисс в конфликте, чем более выражены самопонимание, самоинтерес, тем выше ожидание позитивного или негативного отношения к себе окружающих.

Гипотеза нашего исследования о том, что существуют различия показателей совладающего поведения, самоотношения, агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости юношей и девушек, подтверждена частично; гипотеза о специфических особенностях структуры связей показателей совладающего поведения, самоотношения, агрессивности, конфликтности, стрессоустойчивости юношей и девушек подтверждена.

Таким образом, отсутствие в факторной структуре общей выборки студентов показателей таких внутренних ресурсов, как совладающее поведение и стрессоустойчивость, не способствует возможному сохранению физического и психического здоровья юношей и девушек. У юношей и девушек существует сходство факторной структуры личностных качеств, отражающих характеристики самоотношения и склонности к агрессивности и конфликтности. Это позволяет предположить универсальность механизмов формирования устойчивого самоотношения как эмоциональной составляющей самосознания в юности.

Список литературы

1. Бекмаганбетова Г.Г. Конфликтность как психологическая проблема // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2007. – № 4. – Т.13. – С. 141–144.
2. Борисова И.В., Бирякина В.И. Гендерные особенности агрессивности юношей и девушек // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 1(114). – С. 192–198.
3. Бянкина Л. В., Чумичев А.В. Исследование поведения в конфликтных ситуациях юношей и девушек студенческого возраста // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 8 (186). – С. 349–353.
4. Васюра С.А., Коробейникова Я.П. Копинг-стратегии студентов с разным уровнем коммуникативной активности // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2013. – № 9. – С. 202–208.

5. Гольцова А.А., Поваренков Ю.П. Самоотношение юношей и девушек с разной самооценкой психологического возраста // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 227–232.
6. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
7. Ермакова Е.С. Совладающее поведение, жизнестойкость, стрессоустойчивость и депрессия студентов вуза // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. Серия «Психология». – 2021. – № 2. – С.142–159.
8. Исаева Е.Р. Копинг-поведение: анализ возрастных и гендерных различий на примере Российской популяции // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 11(89). – С. 144–147.
9. Ковалев П.А. Возрастно-половые особенности отражения в сознании структуры собственной агрессивности и агрессивного поведения: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 1996. – 161 с.
10. Корнеева Н.В., Сысоева О.В. Гендерные особенности самоотношения в юношеском возрасте // Психология телесности: теоретические и практические исследования: Сборник статей II международной научно-практической конференции / под общ. ред. Е.В. Буренковой. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2009. – С. 241–244.
11. Кочеткова Т.Н. Самоотношение личности как система установок, направленных на себя // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2007. – № 1. – С. 195–201.
12. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник Костромского государственного университета. – 2013. – № 5. – С. 184–188.
13. Крючкова А.Б. Специфика соотношения агрессивности со свойствами темперамента у юношей и девушек: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2010. – 205 с.
14. Лузько А. В. Пути и методы развития стрессоустойчивости у студентов // Архивариус. – 2015. – № 4. – С. 133–136.
15. Петренко Т.В. Тонян М.Н., Кутовая А.А. Изучение конфликтного поведения юношей и девушек в студенческой группе // International innovation research: сб. ст. XI Международной научно-практической конференции. В 2 ч., Пенза, 12 октября 2017 г. – Пенза: Наука и Просвещение, 2017. – С. 180–183.
16. Репина Е.Н., Рогачевская О.В. Гендерные особенности стрессоустойчивости студентов // Вестник Сыктывкарского университета. – 2019. – № 3 (11). – С. 80–85.
17. Рушина М.А., Орлова А.В. Особенности самооценки и самоотношения в юношеском возрасте // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 4. – С. 35–40.
18. Степанова Н.В., Наквасина С.Н. Самоотношение и жизненная удовлетворённость у студентов медицинского вуза // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – № 5. – С. 37–42.
19. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: МГУ, 1983. – 284 с.
20. Тарасян М.Г., Неуймина И.В. Исследование уровня агрессивности студентов разных поколений // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 6-2. – С.184–187.
21. Фоминова А.Н. Жизнестойкость личности. – М.: Прометей, 2012. – 280 с.
22. Хватова М.В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2015. – № 1 (25). – С. 9–17.

23. Церковский А.Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2011. – Т. 10. – № 1. – С. 6–19.

References

1. Bekmaganbetova, G.G. (2007) Konfliktnost' kak psihologicheskaya problema [Conflict as a psychological problem]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. – Bulletin of the Kostroma State University. N.A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social work. Juvenology. Sociokinetics.* No 4. T.13. pp. 141–144. (In Russian).

2. Borisova, I.V., Biryakina, V.I. (2016) Konfliktnost' kak psihologicheskaya problema [Gender features of aggressiveness of young men and young girls]. *Kazanskij pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal.* No 1 (114). pp. 192–198. (In Russian).

3. Byankina, L.V., Chumichev, A.V. (2020) Issledovanie povedeniya v konfliktnyh situatsiyah yunoshej i devushek studencheskogo vozrasta [Study of behavior in conflict situations of young men and young girls of student age]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta – Scientific notes of the P.F. Lesgaft University.* No 8 (186). pp. 349–353. (In Russian).

4. Vasyura, S.A., Korobeynikova, Y.P. (2013) Koping-strategii studentov s raznym urovnem kommunikativnoj aktivnosti [Coping strategies of students with different levels of communicative activity]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates – Bulletin of the Tyumen State University. Humanitarian research. Humanitates.* No 9. pp. 202–208. (In Russian).

5. Goltsova, A.A., Povarenkov, Y.P. (2017) Samootnoshenie yunoshej i devushek s raznoj samoocenкой psihologicheskogo vozrasta [Self-attitude of young men and young girls with different self-esteem of psychological age]. *Yaroslavskij pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin.* No 2. pp. 227–232. (In Russian).

6. Grishina, N.V. (2008) *Psihologiya konflikta* [Psychology of conflict]. – St. Petersburg: Peter. 544 p. (In Russian).

7. Ermakova, E.S. (2021) Sovladayushchee povedenie, zhiznestojkost', stressoustojchivost' i depressiya studentov vuza [Coping behavior, resilience, stress resistance and depression of university students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina. Seriya «Psihologiya» – Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin. Series «Psychology».* No 2. pp. 142–159. (In Russian).

8. Isaeva, E.R. (2009) Koping-povedenie: analiz vozrastnyh i gendernyh razlichij na primere Rossijskoj populyacii [Coping behavior: analysis of age and gender differences on the example of the Russian population]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University.* No 11 (89). pp. 144–147. (In Russian).

9. Kovalev, P.A. (1996) *Vozrastno-polovye osobennosti otrazheniya v soznanii struktury sobstvennoj agressivnosti i agressivnogo povedeniya: dis. ... kand. psihol. nauk* [Age-sexual features of reflection in the consciousness of the structure of one's own aggressiveness and aggressive behavior: dis.... Candidate of Psychological Sciences]. St. Petersburg. (In Russian).

10. Korneeva, N.V., Sysoeva, O.V. (2009) *Gendernye osobennosti samootnosheniya v yunosheskom vozraste* [Gender features of self-attitude in youth]. Sbornik statej II mezhdunarodnoj nauchnoprakticheskoj konferencii / Pod obshchej red. E.V. Burenkovoj. – Psychology of physicality: theoretical and practical studies: Collection of articles of the II International Scientific Practical Conference / Under the general ed. E.V. Burenkova. Penza: PSPU named after V.G. Belinsky. pp. 241–244. (In Russian).

11. Kochetkova, T.N. (2007) Samootnoshenie lichnosti kak sistema ustanovok, napravlennyh na sebya [Self-bearing personality as a system of attitudes aimed at himself]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta – Bulletin of St. Petersburg University*. No 1. pp. 195-201. (In Russian).

12. Kryukova, T.L. (2013) Psihologiya sovladayushchego povedeniya: sovremennoe sostoyanie i psihologicheskie, sociokul'turnye perspektivy [Psychology of co-behavior: modern state and psychological, sociocultural perspectives]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kostroma State University*. No 5. pp. 184–188. (In Russian).

13. Kryuchkova, A.B. (2010) *Specifika sootnosheniya agressivnosti so svojstvami temperamenta u yunoshej i devushek: dis. ... kand. psihol.nauk.* [Specificity of the ratio of aggressiveness with the properties of temperament in young men and young girls: dis. ... cand. psychology]. Moscow. (In Russian).

14. Luzko, A. V. (2015) Puti i metody razvitiya stressoustojchivosti u studentov [Ways and methods of development of stress resistance among students]. *Arhivarius – Archivist*. No. 4. pp. 133–136. (In Russian).

15. Petrenko, T.V. Tonyan, M.N., Kutovaya, A.A. (2017) *Izuchenie konfliktnogo povedeniya yunoshej i devushek v studencheskoj gruppe* [The study of conflict behavior of young men and young girls in a student group]. International innovation research: Sbornik statej XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. V 2-h chastyah, Penza, 12 oktyabrya 2017 goda – International innovation research: Collection of articles of the XI International Scientific and Practical Conference. In 2 parts, Penza, October 12, 2017. Penza: Science and Education. pp. 180–183. (In Russian).

16. Repina, E.N., Rogachevskaya, O.V. (2019) *Gendernye osobennosti stressoustojchivosti studentov* [Gender features of students' stress resistance]. *Vestnik Syktyvkerskogo universiteta – Bulletin of the Syktyvkar University*. No 3 (11). pp. 80–85.

17. Rushina, M.A., Orlova, A.V. (2015) *Osobennosti samoocenki i samootnosheniya v yunosheskom vozraste* [Peculiarities of self-appraisal and self-attitude in youth]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika – Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*. No 4. pp. 35–40. (In Russian).

18. Stepanova, N.V., Nakvasina, S.N. (2017) *Samootnoshenie i zhiznennaya udovletvoryonnost' u studentov medicinskogo vuza* [Self-attitude and life satisfaction among students of a medical university]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal Koncept – Scientific and methodological electronic journal Concept*. No 5. pp. 37–42. (In Russian).

19. Stolin, V.V. (1983) *Samosoznanie lichnosti* [Self-consciousness of the individual]. Moscow: MGU. 284 p. (In Russian).

20. Tarasyan, M.G., Neuimina, I.V. (2015) Issledovanie urovnya agressivnosti studentov raznyh pokolenij [Study of the level of aggressiveness of students of different generations]. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk – Actual problems of the humanities and natural sciences*. No 6-2. pp. 184–187. (In Russian).

21. Fominova, A.N. (2012) *Zhiznestojkost' lichnosti* [Personal resilience]. Moscow: Prometheus. 280 p. (In Russian).

22. Khvatova, M.V. (2015) Samootnoshenie v strukture psihologicheski zdorovoj lichnosti [Self-Relationship in the Structure of a Psychologically Healthy Personality]. *Psihologopedagogicheskij zhurnal Gaudeamus – Gaudeamus Psychological and Pedagogical Journal*. No 1 (25). pp. 9–17. (In Russian).

23. Tserkovsky, A.L. (2011) Sovremennye vzglyady na problemu stressoustojchivosti [Modern views on the problem of stress resistance]. *Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta – Bulletin of the Vitebsk State Medical University*. T. 10. No 1. pp. 6–19. (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: 16.05.2022

Received: 16 May 2022

Принята к публикации: 30.05.2022

Accepted: 30 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК /UDC 37.018.324-053.6

DOI 10.35231/18186653_2022_2_93

Особенности ценностных ориентаций старших подростков, воспитывающихся в детском доме

Е. И. Лебедева

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

Введение. Обосновывается важность изучения ценностных ориентаций подростков в целом и в частности тех, которые остались без попечения родителей и воспитываются в государственном учреждении.

Материалы и методы. В ходе исследования сравнивались две рандомизированные группы: старшие подростки из полных семей и старшие подростки, оставшиеся без попечения родителей и воспитывающиеся в государственном учреждении. В работе был использован следующий инструментарий: методика «Уровень соотношения "ценности" и "доступности" в различных жизненных сферах», Е. Б. Фанталова; методика изучения личностных ценностей, Ш. Шварц; методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности, С. С. Бубнова; методика ценностных ориентаций, М. Рокич.

Результаты исследования. Результаты показали значимые различия в ценностных ориентациях исследуемых групп.

Обсуждение и выводы. По результатам исследования анализируются и обосновываются полученные различия, приводятся практические рекомендации по работе со старшими подростками, оставшимися без попечения родителей и воспитывающимися в учреждениях государственного типа.

Ключевые слова: подростковый возраст, старшие подростки, оставшиеся без попечения родителей и воспитывающиеся в учреждениях государственного типа, детский дом, ценностные ориентации, личность, терминальные ценности, инструментальные ценности.

Для цитирования: Лебедева Е.И. Особенности ценностных ориентаций старших подростков, воспитывающихся в детском доме. // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 93–111. DOI 10.35231/18186653_2022_2_93

Features of value orientations of older teenagers brought up in an orphanage

Elena I. Lebedeva

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

Introduction. The importance of researching the value orientations of adolescents in general, in particular, those who have been left without parental care and are being brought up in a state institution, is substantiated.

Materials and methods. The research compared two randomized groups: older adolescents from full families and older adolescents left without parental care and brought up in a public institution. The following methods were used in the work: methodology "The level of the ratio of "value" and "accessibility" in various spheres of life", E. B. Fantalova; methodology for studying personal values, Sh. Schwartz; methodology for diagnosing the individual structure of value orientations of personality, S. S. Bubnova; methodology of value orientations, M. Rokich.

Results. The results showed significant differences in the value orientations of the studied groups.

Discussion and conclusion. In conclusion, the differences obtained are analyzed and justified, practical recommendations are given for working with older adolescents left without parental care and brought up in state-type institutions.

Key words: adolescence, older teenagers left without parental care and brought up in state-type institutions, orphanage, value orientations, personality, terminal values, instrumental values.

For citation: Lebedeva, E.I. (2022) Osobennosti tsennostnykh oriyentatsiy starshikh podrostkov, vospityvayushchikhsya v detskom dome [Features of value orientations of older teenagers brought up in an orphanage]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 93–111. DOI 10.35231/18186653_2022_2_93 (In Russian).

Введение

В психологии система ценностных ориентаций личности в основном рассматривается с точки зрения того, как она влияет на жизнь и деятельность личности в целом, а также как происходит ее формирование в процессе жизнедеятельности человека. Данная система определяет поведение человека, его направленность, интересы, выбор жизненного пути, самоопределение [3; 9; 10] Наиболее остро проблема определения

своего жизненного пути стоит перед выпускниками школ (возраста старших подростков и юношей), поскольку именно на этапе поступления в высшее учебное заведение и происходит определение линии развития жизни в целом [1; 5; 6]. Также стоит отметить, что именно эта возрастная группа определяет происходящие в обществе процессы ценностной, идеологической реконструкции, поскольку именно они при определении своего дальнейшего пути ориентируются на актуальные процессы жизни общества. Таким образом, исследование ценностных ориентаций старших подростков имеет особое значение для понимания настоящего и будущего общества.

В.Э. Чудновский указывает, что выбор жизненного пути происходит тогда, когда человеком накоплено еще недостаточно опыта, а образовательный школьный процесс мало готовит человека к выбору жизненной стратегии, поэтому старший подростковый возраст можно считать сензитивным периодом развития ценностных ориентаций [14].

Вместе с тем в настоящее время проблема социального сиротства в нашем обществе стоит достаточно остро. Достаточно много внимания на государственном уровне уделяется вопросам организации подобных учреждений, однако исследований непосредственно психологических особенностей воспитанников детских домов на данный момент недостаточно [7; 12]. В данной работе под «детским домом» понимается обобщенное понятие, обозначающее воспитательное учреждение для детей, лишившихся родителей или оставшихся без их попечения, а также детей, нуждающихся в помощи и защите государства, что соответствует статусу базы, где проводилось исследование.

Таким образом, исходя из актуальности заявленной темы Е.И. Лебедевой и А.И. Сутягиной было проведено исследование для изучения некоторых личностных особенностей старших подростков, воспитывающихся в детском доме.

Обзор литературы

Личностные ценности – одна из проблем, изучаемых психологической наукой. По мнению Д. А. Леонтьева, ценности должны пониматься как жизненные цели, смыслы, идеалы, которые задают определенную направленность деятельности человека, но не конкретные параметры

данной деятельности [9; 10]. Среди многих ученых-психологов, изучающих ценностные ориентации, широко распространено мнение о том, что личностные ценности являются порождением жизнедеятельности конкретного социума, т. е. именно социум влияет на возникновение тех или иных ценностных ориентаций личности.

На данный момент преобладающим в современной психологии является понимание ценностных ориентаций как явление, близкое к потребностям и мотивам человека. Личностные ценности и смыслы занимают центральное место в гуманистической психологии. Так, Г. Олпорт отмечал, что первоисточником всякой ценности являются своеобразная мораль общества, общественные нормы, поддерживаемые социумом, которые, в процессе «функциональной автономии» (превращения десяти ценностей внешних в ценности внутренние), переходят из «категории знания» в «категорию значимости», т. е. вторая категория возникает при осмыслении и принятии полученных из внешнего мира «категорий знания». В то же время он говорит о том, что существуют некоторые ценностные ориентации, к которым относятся, например, любознательность, эрудиция и общение, не продиктованные общественной моралью. По мнению К. Роджерса, ценности, полученные процессом интериоризации, ошибочно интерпретируются человеком как собственные. Данные ценности принимаются неким «физиологическим аппаратом», если воспринимаются как способствующие укреплению организма. Он говорит о том, что «именно организм поставляет данные, на основе которых формируются ценностные суждения» (К. Роджерс, 1997, с. 72). Похожего взгляда придерживался и А. Маслоу, говоривший о том, что ценности не менее значимы для организма, нежели физиологические потребности – «они могут рассматриваться как дефицит, который следует оптимально ликвидировать с помощью окружающего мира, чтобы избежать болезни или субъективно плохого самочувствия» (А. Маслоу, 1997, с. 190). Выбор человеком конкретной ценности предопределен самой его природой, а не чем-либо, лежащим вовне. В то же время В. Франкл [13] различает ценности и потребности, говоря о том, что потребности толкают человека, а ценности притягивают. Он также отмечает, что ценности в принципе ненасыщаемы, а у каждого человека есть свобода выбора между принятием ценности и осуществлением, тем самым, потенциального смысла и отвержением и нереализацией.

Д.А. Леонтьев утверждает, что личностные ценности «проявляются не только в процессе осуществления той или иной деятельности, но уже на этапе порождения конкретно-ситуативных мотивов, т. е. «мотивообразования» конкретной деятельности, и отражаются в структуре конкретных мотивов, в их смысловой характеристике» [10, с. 225). Таким образом, по отношению к мотивам деятельности личностные ценности выступают смыслообразующими. Уточняя, что иерархия жизненных ценностей неизменна, в то время как побудительная сила и направленность потребностей все время меняются, он говорит о том, что изменение личностных ценностей приводит к кризису в развитии личности [9].

Таким образом, понятие «ценностные ориентации» широко применяется при исследовании мотивационно-потребностной сферы человека. Имеющийся широкий набор инструментария для изучения ценностей, созданный на основе соответствующих психологических концепций, позволяет исследовать ценности личности, их иерархическую структуру, динамику, в частности с целью получить представление о тенденциях в изменении социальных установок и стратегий поведения людей в различных социокультурных условиях.

Главной закономерностью психического развития старшего подростка является повышенная значимость тесных эмоциональных контактов, а также активная социализация, которая сменяет характерное для младшего подросткового возраста противопоставление себя взрослым. Эмоциональные связи с родителями ослабевают и замещаются взаимоотношениями с большим количеством людей, меньше влияющих на личность как целое, однако формирующих определенные формы ее поведения. Несмотря на то что в процессе социализации для старшего подростка влияние семьи уменьшается и замещается сверстниками, она по-прежнему играет большую роль. В этом возрасте общение подростков представляет собой определенную форму воспроизведения отношений, существующих в мире взрослых людей, моделей поведения, усвоенных в семье.

Особое новообразования данного возраста – самосознание – помогает старшему подростку в более глубоком понимании других людей. Социальное развитие, которое приводит к образованию личности, приобретает в самосознании опору для своего дальнейшего развития.

Центральной задачей данного периода взросления является поиск личной идентичности, проблемный вопрос в данном случае – трудность согласования собственных переживаний, переживаний окружающих и приспособления к общественным нормам. Интенсивное развитие рефлексии способствует появлению у старшего подростка определенного жизненного плана, направленности на практическое включение в различные виды деятельности. Однако на данном этапе рефлексия еще не сформирована до конца, что приводит к большому расхождению у подростка между Я-реальным и Я-идеальным, что нередко приводит к нарушениям поведения и психологической дезадаптации подростка. Чрезмерная склонность к рефлексии может также привести к появлению депрессивных состояний [5].

Для эмоционального состояния подростка, из-за неустойчивой самооценки характерны неустойчивость, амплитудные перепады настроения. Однако по мере общего эмоционального созревания подросток постепенно к концу данного возрастного периода обретает уравновешенность, стабильную самооценку и определенный уровень притязаний. На достигнутом уровне психического развития у подростка появляется потребность в самостоятельности, самоутверждении, признании со стороны взрослых его прав и потенциальных возможностей. Благодаря сформированному стабильному и осознанному отношению к своим потребностям и способностям, у старших подростков активно формируются ценностные ориентации жизни, происходит становление мировоззрения и отношения к окружающей действительности. Становление ценностных ориентаций оказывает влияние на жизненное и профессиональное самоопределение подростка, осознание роли себя в этом мире [6].

Анализ научной литературы показал, что у подростков, имеющих семейную депривацию, по сравнению с подростками, воспитывающимися в семье, были выявлены такие особенности, как более бедная и уплощенная эмоциональная сфера, затрудненное формирование навыков самоконтроля и социально приемлемого поведения (Н.Ф. Федорова, Л.Ф. Сенкевич и др.). Также были выявлены значимые различия в формировании интеллекта, причем нарушения интеллекта наступают тем чаще, чем раньше ребенок попадает в учреждение интернатного типа. И.В. Климовой, Л.Н. Водопьяновой и Н.И. Сальковой выделяются такие отличительные черты подростков, воспитывающихся в детских домах: повышенная агрессивность, гиперчувствительность, враждебность,

упрямство, частые невротические тенденции, трудность в общении, часто проявляющееся психическое напряжение. Воспитанники детского дома существуют в условиях закрытого учреждения, дефицита общения, что может негативно сказаться на формировании их личности [11; 12; 15].

Таким образом, подростковый возраст является особо чувствительным для формирования ценностных ориентаций, однако особенности воспитания подростков в детских домах накладывают свой отпечаток на формирование их личности.

Материалы и методы

Целью работы было исследование различий в ценностных ориентациях старших подростков, воспитывающихся в семье и в детском доме.

Поскольку для выявления особенностей необходима была контрольная группа, то в выборку были добавлены старшие подростки, воспитывающиеся в полных семьях. Группы были рандомизированы по объему, полу и возрасту испытуемых. Для большей объективности исследования, чтобы иметь возможность контролировать влияние воспитательного процесса конкретного детского воспитательного учреждения, группа детей из детского дома была сборной, состоящей из подростков двух различных детских домов. Таким образом, объект исследования данной работы – старшие подростки, воспитывающиеся в семье и в детском доме, а предмет исследования – ценностные ориентации старших подростков, воспитывающихся в семье и в детском доме. Соответственно, объем выборки составил 40 чел. (15 юношей и 25 девушек) в возрасте 16–18 лет, из которых 20 чел. (9 юношей и 11 девушек) воспитываются в детском доме и 20 чел. (6 юношей и 14 девушек) воспитываются в полной семье. Все представители выборки проживают в Выборгском районе города Санкт-Петербурга. Общая выборка состояла из следующих групп:

- учащиеся 10 и 11 классов гимназии № 114 Выборгского района города Санкт-Петербурга (группа старших подростков, воспитывающихся в семьях);

- воспитанники «Центра содействия семейному воспитанию №3» Выборгского района города Санкт-Петербурга (группа старших подростков, воспитывающихся в детском доме);

- воспитанники «Центра содействия семейному воспитанию № 4» Выборгского района города Санкт-Петербурга (группа старших подростков, воспитывающихся в детском доме).

Гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: – имеются различия в ценностных ориентациях старших подростков, воспитывающихся в семье и в детском доме.

Для доказательства гипотезы был использован следующий инструментарий: методика «Уровень соотношения "ценности" и "доступности" в различных жизненных сферах», Е. Б. Фанталова; методика изучения личностных ценностей, Ш. Шварц; методика диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности, С. С. Бубнова; методика ценностных ориентаций, М. Рокич.

Для анализа результатов были использован *сравнительный анализ* (Т-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни).

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты позволят углубить теоретические знания в структуре ценностных ориентаций, их формировании, а также о влиянии среды, в которой воспитывается ребенок.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в системе психологического сопровождения детей, воспитывающихся в детском доме. Также данные об особенностях формирования ценностных ориентаций позволят обозначить пути коррекции и гармонизации системы индивидуальных ценностей, поскольку процесс формирования ценностей у старших подростков не является завершенным.

Результаты исследования

Значимые различия при сравнении показателей групп подростков были выявлены методикой Е. Б. Фанталовой «Уровень соотношения "ценности" и "доступности" в различных жизненных сферах». Результаты позволяют утверждать, что индекс расхождения «ценность» – «доступность» у старших подростков, воспитывающихся в детском доме, значительно выше, чем у старших подростков, воспитывающихся в семье ($p < 0,01$). В этом случае автор методики говорит о «внутреннем вакууме» – ситуации, когда доступные объекты не вызывают интереса, а следовательно, провоцируют у подростков состояние внутренней опустошенности, снижения

побуждений, что, безусловно, накладывает отпечаток на формирование ценностных ориентаций в сензитивный период старшего подросткового возраста.

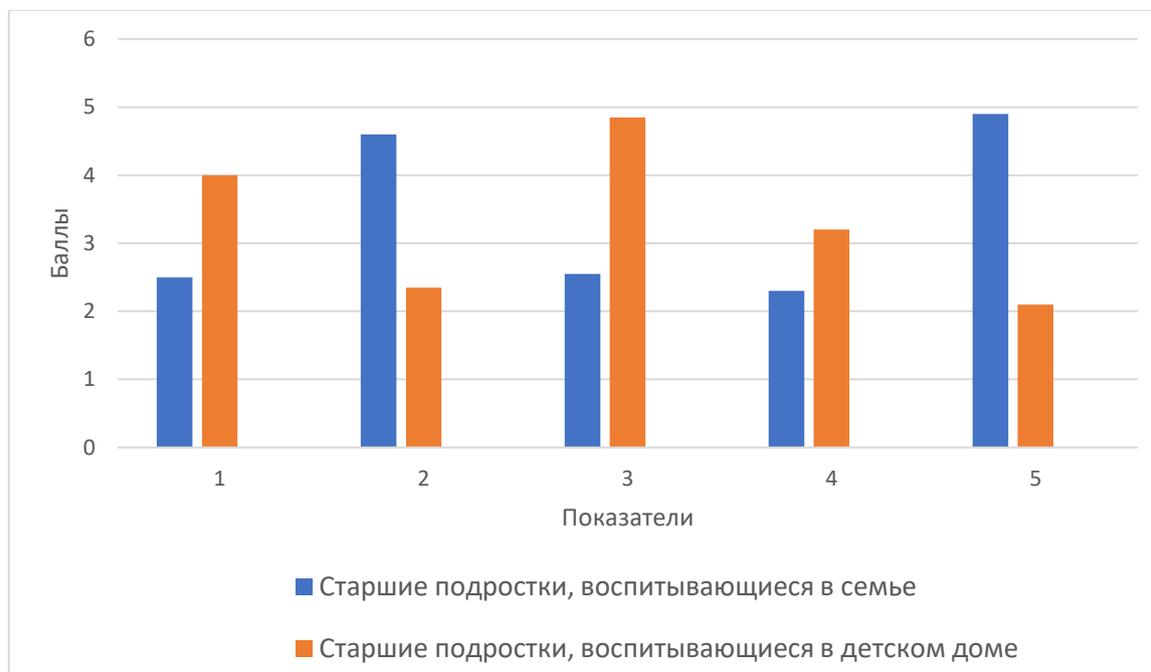


Рис. 1. Гистограмма средних значений отличающихся показателей по методике С.С. Бубновой, где:

1 – «Высокое материальное состояние»; 2 – «Помощь и милосердие к другим людям»; 3 – «Любовь»; 4 – «Познание нового»; 5 – «Признание и уважение»

В ходе сравнительного анализа данных диагностики индивидуальной структуры ценностных ориентаций личности С.С. Бубновой [4] с использованием U-критерия Манна-Уитни были выявлены следующие результаты (рис. 1):

1 – показатель «Высокое материальное состояние» у старших подростков, воспитывающихся в детском доме, значительно выше, чем у подростков, воспитывающихся в семье ($p < 0,01$);

2 – показатель «Любовь» у старших подростков, воспитывающихся в детском доме, значительно выше, чем у подростков, воспитывающихся в семье ($p < 0,01$);

3 – показатель «Познание нового в мире, природе, человеке» у старших подростков, воспитывающихся в детском доме, значительно выше, чем у подростков, воспитывающихся в семье ($p < 0,01$).

4 – показатель «Помощь и милосердие к другим людям» у старших подростков, воспитывающихся в семье, значительно выше, чем у подростков, воспитывающихся в детском доме ($p < 0,01$);

5 – показатель «Признание и уважение людей, влияние на окружающих» у старших подростков, воспитывающихся в семье значительно выше, чем у подростков, воспитывающихся в детском доме ($p < 0,01$);

6 – по показателям «Приятное времяпрепровождение, отдых», «Поиск и наслаждение прекрасным», «Высокое социальное положение и управление людьми», «Социальная активность», «Общение», «Здоровье» значимых различий не обнаружено.

Данные результаты могут быть объяснены недостатком материального обеспечения, фрустрированной потребности в любви и в познании у старших подростков, воспитывающихся в детском доме. Настораживает незначимость для них показателей, связанных с милосердием, уважением к другим людям. Возможно, это связано с недостаточным позитивным примером, особенностями воспитания, спецификой формирования привязанности к ближайшему взрослому в раннем детстве, недостаточностью эмпатии и т.д. – эти гипотезы требуют дальнейшего внимательного изучения.

Доминирующими терминальными ценностями, выявленными по методике М. Рокича «**Ценностные ориентации**» у старших подростков, воспитывающихся в детском доме, являются «Наличие хороших и верных друзей» (ранг – 1), «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)» (ранг – 2) и «Здоровье (физическое и психическое)» (ранг – 3). Наиболее отвергаемыми терминальными ценностями в данной группе являются «Творчество (возможность творческой деятельности)» (ранг – 17) и «Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)» (ранг – 18) (рис. 2)

Стоит отметить, что в группе старших подростков, воспитывающихся в семье, были выявлены некоторые совпадающие с группой подростков из детского дома как доминирующие, так и отвергаемые ценности. Так, доминирующими ценностями в данной группе испытуемых являются «Здоровье (физическое и психическое)» (ранг – 1), «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)» (ранг – 2), «Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)»

(ранг – 3). Отвергаемыми же являются «Творчество (возможность творческой деятельности)» (ранг – 17) и «Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)» (ранг – 18) (рис. 2).

Данные результаты могут быть объяснены тем, что старшие подростки, воспитывающиеся в детском доме, постоянно находятся в компании сверстников-друзей, заменяющих им родительскую семью. Таким образом, ценность наличия хороших и верных друзей ежедневно подкрепляется. Старшие же школьники, воспитывающиеся в семье, контактируя со сверстниками-друзьями в школе в ситуации «соревнования» (за успеваемость, признание в классе и т.д.), ставят ценность развития выше, чем ценность наличия верных друзей, а также не отвергают ценность общественного признания.



Рис. 2. Диаграмма средних значений рангов* терминальных ценностей старших подростков, воспитывающихся в семье и в детском доме (методика М. Рокича), где:

- 1 – «Активная деятельная жизнь», 2 – «Жизненная мудрость», 3 – «Здоровье»,
4 – «Интересная работа», 5 – «Красота природы и искусства», 6 – «Любовь»,
7 – «Материально обеспеченная жизнь», 8 – «Друзья», 9 – «Общественное признание», 10 – «Познание», 11 – «Продуктивная жизнь», 12 – «Развитие»,
13 – «Развлечения», 14 – «Свобода», 15 – «Счастливая семейная жизнь»,
16 – «Счастье других», 17 – «Творчество», 18 – «Уверенность в себе»

* чем выше ранг, тем менее значима ценность

Доминирующими инструментальными ценностями в группе старших подростков, воспитывающихся в детском доме, являются: «Воспитанность (хорошие манеры)» (ранг – 1), «Честность (правдивость, искренность)» (ранг – 2) и «Аккуратность (чистоплотность), умение держать в порядке вещи, порядок в делах» (ранг – 3). Данные результаты могут быть обусловлены проживанием детей в государственном учреждении, на территории которого необходимо демонстрировать хорошие манеры в отношениях с рабочим персоналом, а также держать в порядке личные вещи. Отвергаемыми же ценностями в данной группе являются «Непримиримость к недостаткам в себе и других» (ранг – 17) и «Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманное решение)» (ранг – 18) (рис. 3).

В группе старших подростков, воспитывающихся в семье, также выявлены некоторые совпадения в инструментальных ценностях, по сравнению с группой старших подростков, воспитывающихся в детском доме. Доминирующими, таким образом, в данной группе являются следующие ценности: «Воспитанность (хорошие манеры)» (ранг – 1), «Жизнерадостность (чувство юмора)» (ранг – 2) и «Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов» (ранг – 3). Различия могут быть обусловлены, во-первых, сложной жизненной ситуацией, в которой находятся старшие подростки, воспитывающиеся в детском доме, не соотносящейся с ценностью жизнерадостности, а также с отрицательным отношением рабочего персонала к отстаиванию личного мнения воспитанниками детского дома. Сходные результаты могут быть объяснены возрастными особенностями испытуемых. Отвергаемыми инструментальными ценностями в группе старших подростков, воспитывающихся в семье, являются «Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)» (ранг – 17) и «Непримиримость к недостаткам в себе и других» (ранг – 18) (рис. 3).

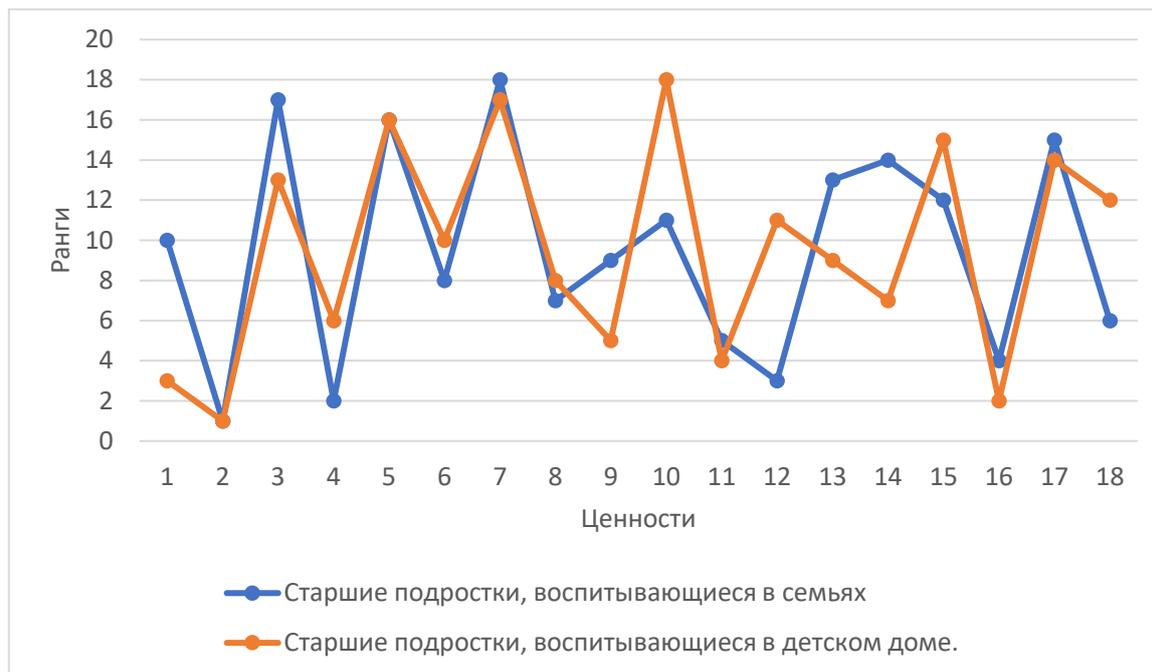


Рис. 3. Диаграмма средних показателей рангов* инструментальных ценностей старших подростков, воспитывающихся в семье и в детском доме (методика М. Рокича), где:

1 – «Аккуратность», 2 – «Воспитанность», 3 – «Высокие запросы», 4 – «Жизнерадостность»,
5 – «Исполнительность», 6 – «Независимость», 7 – «Непримиримость к недостаткам»,
8 – «Образованность», 9 – «Ответственность», 10 – «Рационализм», 11 – «Самоконтроль»,
12 – «Смелость в отстаивании мнения», 13 – «Твердая воля», 14 – «Терпимость», 15 – «Широта
взглядов», 16 – «Честность», 17 – «Эффективность в делах», 18 – «Чуткость»

Значимые различия в ценностных ориентациях старших подростков, воспитывающихся в семье и в детском доме также были выявлены по методике изучения **личностных ценностей** Ш. Шварца [8] (рис. 4). Так, в исследуемых группах с помощью t-критерия Стьюдента были обнаружены следующие значимые различия:

1 – показатель «Универсализм» у старших подростков, воспитывающихся в семье значительно выше, чем у старших подростков, воспитывающихся в детском доме ($p < 0,01$);

2 – показатель «Достижения» у старших подростков, воспитывающихся в семье значительно выше, чем у старших подростков, воспитывающихся в детском доме ($p < 0,05$);

3 – показатель «Власть» у старших подростков, воспитывающихся в семье значительно выше, чем у старших подростков, воспитывающихся в детском доме ($p < 0,05$);

* чем выше ранг, тем менее значима ценность

4 – показатель «Самостоятельность» у старших подростков, воспитывающихся в детском доме, значительно выше, чем у старших подростков, воспитывающихся в семье ($p < 0,05$);

5 – показатель «Стимуляция» у старших подростков, воспитывающихся в детском доме, значительно выше, чем у старших подростков, воспитывающихся в семье ($p < 0,001$);

6 – показатель «Безопасность» у старших подростков, воспитывающихся в детском доме, значительно выше, чем у старших подростков, воспитывающихся в семье ($p < 0,001$);

7 – по показателям «Традиции», «Доброта», «Гедонизм» значимых различий в группах не обнаружено.

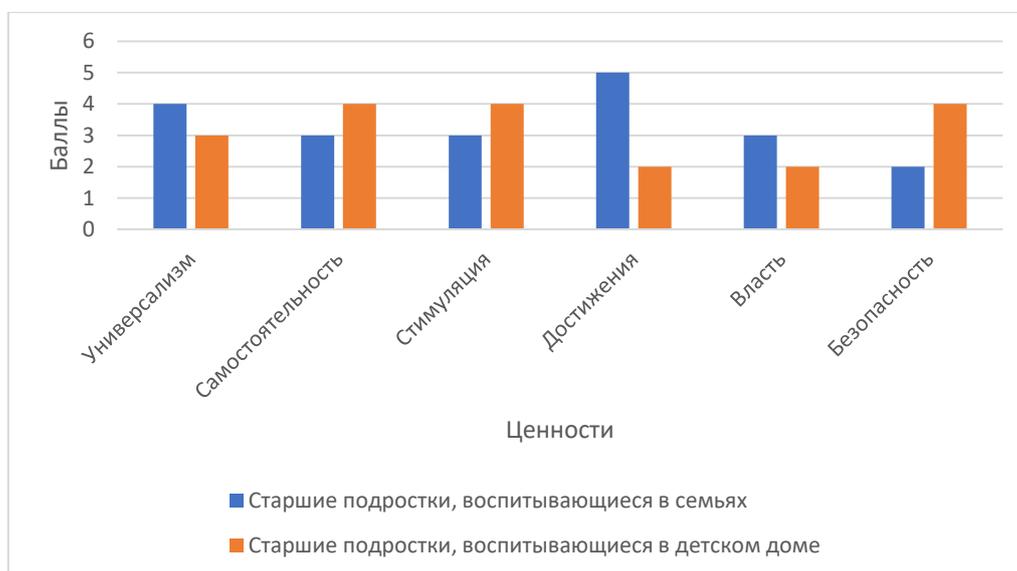


Рис. 4. Гистограмма средних значений отличающихся показателей ценностей (по методике Ш. Шварца)

Данные результаты могут быть обусловлены жизненной ситуацией старших подростков, воспитывающихся в детском доме. Поскольку они находятся в затруднительном и нетипичном положении, для них значимым является безопасность и сохранение самостоятельности. Фрустрированные потребности, неотъемлемо присущие воспитанникам детского дома, блокируют потребности в достижении успеха. Испытуемые нацелены на сохранение стабильной ситуации и избегание ситуации риска, которая обязательно присутствует в мотивах достижения и власти. Также следует отметить, что при анализе шкальных показателей отмечается, что у подростков из детского дома гедонизм преобладает над универса-

лизмом по причине того, что старшие подростки, воспитывающиеся в детском доме, могут быть более ориентированы на защиту и удовольствие для себя, нежели для других людей, по причине фрустрированных потребностей в удовольствии.

Обсуждения и выводы

Таким образом, в ходе исследования были получены следующие выводы:

1. Индекс расхождения «ценность» – «доступность» у старших подростков, воспитывающихся в детском доме, значительно выше, чем у старших подростков, воспитывающихся в семье ($p < 0,01$).

2. Ценностные ориентации на «Высокое материальное состояние», «Любовь», а также «Познание нового в мире, природе, человеке» у старших подростков, воспитывающихся в детском доме значительно выше, чем у подростков, воспитывающихся в семье ($p < 0,01$).

3. Ценностные ориентации на «Помощь и милосердие к другим людям» и «Признание и уважение людей, влияние на окружающих» у старших подростков, воспитывающихся в семье значительно выше, чем у подростков, воспитывающихся в детском доме ($p < 0,01$);

4. Доминирующими терминальными ценностями у старших подростков, воспитывающихся в детском доме, являются «Наличие хороших и верных друзей» (ранг – 1), «Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)» (ранг – 2) и «Здоровье (физическое и психическое)» (ранг – 3). Наиболее отвергаемые терминальные ценности – «Творчество (возможность творческой деятельности)» (ранг – 17) и «Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)» (ранг - 18). Доминирующими инструментальными ценностями являются «Воспитанность (хорошие манеры)» (ранг – 1), «Честность (правдивость, искренность)» (ранг – 2) и «Аккуратность (чистоплотность), умение держать в порядке вещи, порядок в делах» (ранг – 3). Отвергаемыми являются «Непримиримость к недостаткам в себе и других» (ранг – 17) и «Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные решения)» (ранг – 18).

5. Доминирующими ценностями в группе старших подростков, воспитывающихся в семье, являются «Здоровье (физическое и психическое)» (ранг – 1), «Любовь (духовная и физическая близость с любимым

человеком)» (ранг – 2), «Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)» (ранг – 3). Отвергаемыми – «Творчество (возможность творческой деятельности)» (ранг – 17) и «Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)» (ранг – 18). Доминирующие инструментальные ценности – «Воспитанность» (хорошие манеры)», «Жизнерадостность (чувство юмора)» (ранг – 2) и «Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов» (ранг – 3). Отвергаемые инструментальные ценности – «Высокие запросы (высокие требования к жизни) и высокие притязания» (ранг – 17) и «Непримиримость к недостаткам в себе и других» (ранг – 18).

6. Показатель ценностей «Универсализм» ($p < 0,01$), «Достижения» ($p < 0,05$), «Власть» ($p < 0,05$) у старших подростков, воспитывающихся в семье, значительно выше чем у старших подростков, воспитывающихся в детском доме.

7. Показатель ценностей «Самостоятельность» ($p < 0,05$), «Стимуляция» ($p < 0,001$), «Безопасность» ($p < 0,01$) у старших подростков, воспитывающихся в детском доме, значительно выше, чем у старших подростков, воспитывающихся в семье.

Подводя итог исследованию, можно сделать вывод о том, что личные ценности и ценностные ориентации старших подростков, воспитывающихся в детском доме, имеют свои особенности. Для них более ценными является материальное состояние, любовь, дружба, здоровье, честность, аккуратность, самостоятельность и безопасность. Наименее ценны милосердие, общественное признание и уважение, творчество, рационализм. Для старших подростков, воспитывающихся в семье, наиболее ценны помощь и милосердие, уважение других, здоровье, любовь, развитие, чувство юмора, смелость в отстаивании своего мнения, достижения, власть, терпимость к другим.

Обобщая, можно предположить, что ценности подростков из детского дома имеют более индивидуальный характер, в то время как у подростков, воспитывающихся в семьях, – более социальную направленность. Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

Безусловно, есть еще переменные, которые могут быть значимы при более углубленном анализе: возраст, в котором ребенок оказался в детском доме, его жизненный опыт до этого, система воспитания, применяемая в учреждении и т.д. – все это может быть обозначено как перспектива дальнейшего исследования данной темы.

Результаты исследования ценностных ориентаций старших подростков, воспитывающихся в семье и в детском доме, позволяют предложить следующие практические рекомендации психологического сопровождения старших подростков.

Так, при диагностике мотивационной сферы старших подростков необходимо учитывать ценностно-смысловую сферу для наилучшей картины ценностно-смысловых детерминант мотивации поведения, обнаружения причин негативных установок и стратегий поведения старших подростков.

На полученные данные о ценностных ориентациях необходимо опираться в процессе психологического сопровождения.

Стоит учитывать, что ценностные ориентации в старшем подростковом возрасте сформированы еще не до конца, система ценностей и смыслов является достаточно гибкой, что создает условия для более успешного проведения психолого-педагогического воздействия и коррекции. Старшим подросткам могут быть рекомендованы психологические тренинги для более успешного понимания своей ценностной системы, мотивов и стратегий поведения.

Список литературы

1. Андросенко М.Э. Аспекты изучения социальных представлений и ценностных ориентаций субъектов образования // Прикладная психология и психоанализ. – 2005. – № 3. – С. 3–17.
2. Боброва Л.С., Быкова Н.Л., Торопова А.М. Смысложизненные и ценностные ориентации подростков с низким экономическим статусом // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XI симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова. – 2006. – С. 91–93.
3. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 46–56.
4. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 36–44.
5. Буреломова А.С. Социально-психологические особенности ценностей современных подростков: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 188 с.
6. Гущина Т.Н. Ценностные ориентации старшеклассника: опыт исследования в дополнительном образовании детей // Ценности и смыслы. – 2012. – № 1. – С. 127–136.
7. Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослон В.Н., Холмогорова А.Б. Пути решения проблемы сиротства в России. – М., 2002. – 208 с.
8. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.

9. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): материалы международной конференции / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2005. – С. 36–54.

10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

11. Постоева В.А. Ценностно-потребностная сфера личности социально-депривированных подростков: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2004. – 158 с.

12. Татаренко Д. Д. Адаптация семьи к новой социальной ситуации развития с приемными детьми // Вестник Моск. гос. обл. университета. Сер. Психологические науки. 2010. № 4. – С. 55–57.

13. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб.: пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

14. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни. Избранные труды. – Воронеж: МОДЭК, 2006. – 768 с.

15. Шульга Т. И., Антипина М.А. Эмоциональная среда семьи как фактор развития личности ребенка в замещающей семье // Вестник Моск. гос. обл. университета. Сер. Психологические науки. – 2012. – № 2. – С. 32–40.

References

1. Androsenko, M.E. (2005) *Aspekty izucheniya social'nyh predstavlenij i cennostnyh orientacij sub"ektov obrazovaniya* [Aspects of the study of social representations and value orientations of subjects of education] *Prikladnaya psihologiya i psihoanaliz – Applied psychology and psychoanalysis*. Vol 3. pp. 3–17. (in Russian).

2. Bobrova, L.S. (2006) *Smyslozhiznennye i cennostnye orientacii podrostkov s nizkim ekonomicheski statusom* [Life meaning and value orientations of adolescents with low economic status]. *Psihologicheskie problemy smysla zhizni i acme* [Psychological problems of the meaning of life and acme]. Materials of the XI Symposium. pp. 91–93. (in Russian).

3. Bratus', B.S. (1981) *K izucheniyu smyslovoj sfery lichnosti* [To the study of the semantic sphere of personality]. *Vestnik Moskovskogo universiteta – Bulletin of the Moscow University*. 1981. Vol 2. pp. 46–56. (in Russian).

4. Bubnova, S.S. (1999) *Cennostnye orientacii lichnosti kak mnogomernaya nelinejnaya sistema* [Personal value orientations as a multidimensional nonlinear system] *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal* Vol 1.(20). pp. 36–44. (in Russian).

5. Burelomova, A.S. (2013) *Social'no-psihologicheskie osobennosti cennostej sovremennyh podrostkov* [Socio-psychological features of the values of modern adolescents]. Moscow. (in Russian).

6. Gushchina, T.N. (2012) *Cennostnye orientacii starsheklassnika: opyt issledovaniya v dopolnitel'nom obrazovanii detej* [Value orientations of a high school student: research experience in additional education of children]. *Cennosti i smysly* [Values and meanings] Vol 1. pp. 127–136. (in Russian).

7. Zareckij, V.K., Dubrovskaya, M.O., Oslon, V.N., Holmogorova, A.B. (2002) *Puti resheniya problemy sirotstva v Rossii* [Ways to solve the problem of orphanhood in Russia] Moscow. (in Russian).

8. Karandashev, V.N. (2004) *Metodika SHvarca dlya izucheniya cennostej lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo* [Schwartz's methodology for the study of personality values: concept and methodological guidance]. Saint Petersburg: Rech'. (in Russian).

9. Leont'ev, D.A. (2005). *Novye gorizonty problemy smysla v psikhologii* [New horizons problems of meaning in psychology] Problema smysla v naukah o cheloveke (k 100-letiyu Viktora Frankla) [The Problem of Meaning in the Human Sciences (on the 100th anniversary of Viktor Frankl)] Proceedings of the International Conference. Moscow: Smysl. pp. 36–54. (in Russian).

10. Leont'ev, D.A. (2003) *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti* [Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of semantic reality] Moscow: Smysl. (in Russian).

11. Postoeva, V.A. (2004) *Cennostno-potrebnostnaya sfera lichnosti social'no-deprivirovannyh podrostkov* [Value-need sphere of personality of socially deprived adolescents] Tomsk. (in Russian).

12. Tatarenko, D. D. (2010) *Adaptaciya sem'i k novoj social'noj situacii razvitiya s priemnymi det'mi* [Adaptation of the family to the new social situation of development with adopted children] *Psihologicheskie nauki* [Psychological sciences]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universita – Bulletin of Moscow State Regional University*. Vol 4. pp. 55–57. (in Russian).

13. Frankl, V. (1990) *CHelovek v poiskah smysla* [A Man in Search of Meaning] Moscow: Progress. (in Russian).

14. CHudnovskij, V.E. (2006) *Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni* [The Formation of the Personality and the Problem of the Meaning of Life]. Voronezh: MODEK. (in Russian).

15. SHul'ga T. I., Antipina M.A. (2012) *Emocional'naya sreda sem'i kak faktor razvitiya lichnosti rebenka v zameshchayushchej sem'e* [The emotional environment of the family as a factor in the development of the child's personality in the substitute family] *Psihologicheskie nauki* [Psychological sciences]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universita – Bulletin of Moscow State Regional University* Vol 2. pp. 32–40. (in Russian).

Об авторе

Лебедева Елена Игоревна, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2203-8742, e-mail: e.lebedeva@lengu.ru

About the author

Elena I. Lebedeva, Cand. Sci. (Psy), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2203-8742, e-mail: e.lebedeva@lengu.ru

Поступила в редакцию: 11.05.2022

Received: 11 May 2022

Принята к публикации: 20.05.2022

Accepted: 20 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 159.923:159.922.6

DOI 10.35231/18186653_2022_2_112

Феномен автономии личности в возрастной психологии

М. Магомедова

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

Введение. В статье представлены результаты теоретического исследования феномена автономии личности с позиции возрастной психологии. Доказана необходимость введения в научный оборот понятия автономии наряду с такими определениями, как «самостоятельность», «независимость», «свобода», «самость», «Я-как-процесс», «самодетерминация», «самоопределение личности». Синтез научных знаний позволяет увидеть возможные варианты изучения автономии личности не только как качества зрелого индивидуума, но и как высший уровень саморазвития.

Материалы и методы. Статья написана на основе изучения научных трудов по проблеме автономии личности. Был применен общенаучный теоретический метод исследования – теоретический анализ, моделирование.

Результаты исследования. В результате проделанного теоретического анализа обоснована важность изучения феномена автономии личности как высшего уровня саморазвития для воспитания подрастающего поколения, способного творить свою жизнь, основываясь на своей системе ценностей, мотивов, умеющего нести ответственность за свои поступки, деятельность. На основе системно-эволюционного подхода, а также трехкомпонентной модели личности создающего организационного лидера, по В.В. Белову, нами была разработана модель развития автономии как высшего уровня саморазвития личности, которая позволит определить особенности развития автономии личности лидеров волонтерского движения в период юности и ранней взрослости.

Обсуждение и выводы. Доказана конструктивность системно-эволюционного подхода для изучения феномена автономии личности в психологии, где личность рассматривается как саморазвивающаяся система, имеющая свою трехкомпонентную структуру, которая включает в себя такие подсистемы, как саморегуляция, самоуправление, саморазвитие. Именно в ходе саморазвития происходит трансформация и переход личности на уровень творца своей жизни. Это и позволяет системно подойти к изучению феномена автономии как высшего уровня саморазвития личности.

Ключевые слова: автономия личности, волонтерство, системно-эволюционный подход, лидер, личность как саморазвивающаяся система, мотивационно-потребностные характеристики личности, самодетерминация, самоорганизация, саморазвитие, системно-эволюционный подход, ценностно-смысловые характеристики личности.

Для цитирования: Магомедова М. Феномен автономии личности в возрастной психологии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – №2. – С. 112–131. DOI 10.35231/18186653_2022_2_112

The phenomenon of personal autonomy in age psychology

Mariyat Magomedova

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

Introduction. The article presents the results of a theoretical study of the phenomenon of personal autonomy from the perspective of age psychology, proves the need to introduce the concept of autonomy into scientific circulation along with such as independence, independence, freedom, self, "I-as-a-process", self-determination, self-determination of the individual. The synthesis of scientific knowledge allows us to see possible options for studying personal autonomy not only as a quality of a mature personality, but also as the highest level of self-development.

Materials and methods. The article is based on the study of scientific papers studying the problem of personal autonomy. A general scientific theoretical method of research was applied - theoretical analysis, modeling.

The results of the study. As a result of the theoretical analysis, the importance of studying the phenomenon of personal autonomy as the highest level of self-development for the upbringing of the younger generation, able to create their lives based on their system of values, motives, able to be responsible for their actions, activities, is substantiated. Based on a system-evolutionary approach, as well as a three-component personality model of a creative organizational leader according to V.V. To Belov, we have developed a model of the development of autonomy as the highest level of self-development of the individual, which will allow us to determine the features of the development of the autonomy of the personality of the leaders of the volunteer movement during adolescence and early adulthood.

Discussion and conclusions. The constructiveness of the system-evolutionary approach for studying the phenomenon of personality autonomy in psychology is proved, where personality is considered as a self-developing system with its own three-component structure, which includes such subsystems as self-regulation, self-management, self-development. It is in the course of self-development that the transformation and transition of the personality to the level of the creator of his life takes place. This allows a systematic approach to the study of the phenomenon of autonomy as the highest level of personal self-development.

Key words: personality autonomy, volunteering, system-evolutionary approach, leader, personality as a self-developing system, motivational and need characteristics of personality, self-determination, self-organization, self-development, system-evolutionary approach, value-semantic characteristics of personality.

For citation: Magomedova, M. (2022) Phenomen avtonomii lichnosti v vozrastnoj psihologii [The phenomenon of personal autonomy in age psychology]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 112–131. DOI 10.35231/18186653_2022_2_112 (In Russian).

Введение

Общество, как и многое в нашем мире, постоянно развивается, совершенствуется, находится в движении. На современном этапе одной из особенностей развития в социуме можно считать индивидуализацию, что привело к повышенному вниманию изучения вопроса автономии личности как в целом, так и ее отдельных сторон. Отметим, что общество посредством СМИ все же предъявляет свои требования и диктует правила, формируя образ современного человека, направленного на успех во «внешних» проявлениях, и тем самым оказывает влияние на каждого¹. Но, с другой стороны, эта же регулирующая система постепенно уходит в прошлое, разрушается, открывая новые возможности и перспективы. Соответственно, сейчас человек находится в условиях, где ему приходится искать собственную опору и способы регуляции своей жизни в себе самом, а не вовне.

Рассматривая автономию личности в узкосоциальном и широком смысле, можно заметить, что в первом случае это антагонизм социальной позиции зависимости и получения относительной независимости. Тогда как второй аспект подразумевает под собой проблему исторического конструирования. И на сегодняшний день объединение индивидуальности и социальности (внутреннего с внешним) – одна из стоящих перед человеком проблем, которую он пытается разрешить посредством автономии².

Вследствие этого оформилась тенденция к воспитанию автономной личности, «умеющей принимать решения, достигать поставленных целей, стремящейся к самореализации согласно своим внутренним потребностям, интересам и ценностям, развивая и проявляя свою компетентность, находясь во взаимодействии и "родстве" с обществом» [6, с. 81].

¹ Дергачева О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2005. 24 с.

² Кравченко Р.Ю. Личностная автономия: философский аспект: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов-н/Д., 2008. 20 с.

Кроме того, в связи с развитием индивидуализации в обществе среди ученых встают новые вопросы исследования автономии личности: как она влияет на формирование и развитие, успехи и достижения как одного отдельного человека, так и общества в целом; какие личностные характеристики оказывают влияние на формирование и развитие автономии, а какие тормозят; как общество влияет на формирование и развитие автономии личности; будет ли меняться человек и как; каким он будет в будущем...

Поэтому рассмотрим феномен автономии личности более подробнее. Почему наряду с уже имеющимися терминами «свобода», «независимость», «самостоятельность», «самость», «Я-как-процесс» в научный оборот вошло понятие «автономия» как ядро личности, воспроизводящее ее начало, как высший уровень саморазвития личности.

В связи с этим цель нашего исследования – определить теоретические и методические основы исследования феномена автономии личности в возрастной психологии.

Обзор литературы

За последние несколько десятков лет интерес к понятию «автономия» в области психологических наук возрос, что обуславливает актуализацию исследовательских задач и востребованность изучения данного феномена.

Содержание термина «автономия» с развитием общества, науки, культуры расширялось, уточнялось, углублялось.

Одними из первых идеи автономии личности, выражающиеся в таких понятиях, как «свобода выбора», «свобода воли», «ответственность» появляются в философских суждениях «Сократа о совести, Аристотеля о своезаконии, И. Канта о самоуправлении, сознательной организации собственной жизни, нравственности и добродетели»¹.

И. Кант в своей книге «Критика чистого разума» объяснял автономию как основу свободы человека и его морали, связывая автономность с духовностью как высшим качеством личности [5, с. 133].

В своих размышлениях Конфуций отмечал важность таких характеристик личности, которые в свою очередь являются частью ее автономии,

¹ Майкова Э.Ю. Социально-философская концепция автономии личности: автореф. дис. ... докт. филос. наук. М., 2015. С. 24.

как умение управлять собой и организовывать все сферы своей жизни сознательно [5, с. 133].

В своих работах Фридрих Ницше ставил вопрос о преодолении человеком самого себя. Он первым разделил свободу на позитивную («свобода для») и негативную («свобода от») [5, с. 133].

Придерживаясь подобного мнения, Э. Фромм подчеркивал, что свободу составляют такие компоненты, как осознанность и понимание всей происходящей ситуации, возможность выбора и принятие на себя ответственности за сделанный выбор [5, с. 133].

В научных трудах представителей экзистенциализма говорится, что каждый человек обречен быть свободным. Он сам делает выбор, каким ему становиться и быть, полагаясь исключительно на свои силы и возможности. Ничто и никто (кроме него самого) не может ограничить его активность. При этом, обладая такой свободой, на человека накладывается и вся ответственность за свои поступки, благодаря которым он становится тем, кем является.

Таким образом, согласно размышлениям философов, проявлением лучших качеств человека является наличие у него автономии как существенной характеристики субъективной свободы личности. Кроме того, исходя из всего вышесказанного, понятия «свобода», «автономия», «ответственность», с одной стороны, взаимосвязаны друг с другом, свидетельствуя о независимости от внешнего мира с его воздействием, а с другой – не исключаются и взаимоотношения человека с миром. «В конечном итоге человек не подвластен условиям, с которыми он сталкивается; скорее, эти условия подвластны его решению» [10, с. 78]. Говоря иначе, человек выбирает свою позицию по отношению к тому, что происходит вокруг, к тем условиям, в которых он оказался.

Изучение проблемы автономии личности (как и многие проблемные моменты науки) берет свое начало в философских учениях, что с постепенным развитием как социума в целом, так и самой науки создало предпосылки для исследования феномена автономии в других научных областях, в частности и психологии.

С середины XX века в научной среде заговорили о двух видах свободы – положительной и отрицательной, об их различиях. В этом контексте, говоря об отрицательной свободе, подразумевалась свобода действий и противостояние с другими, о положительной – как о внутрен-

ней свободе, свободе воли. В основе каждой из свобод лежит свое: в первом случае – взаимоотношения между людьми, а во втором – личные особенности человека, его способности, что в свою очередь влияет на собственный выбор, жизнь человека с учетом его целей [8, с. 217].

Сегодня многие, говоря «свобода», подразумевают отрицательную свободу, тогда как для положительной используют термин «автономия». Отметим, что в философских теориях автономии подчеркивается именно внутренняя (положительная) свобода, различающаяся «как способность, действительное состояние, идеальный характер, право к наивысшему влиянию» [8, с. 218].

Американский философ Дж. Пфандер был одним из первых, кто начал изучать феноменологию автономии, выделяя и отделяя понятие «самодетерминированные поступки» от иных форм мотивации¹.

На основе идеи самовоспроизводства строят свои исследования феномена автономии такие научные направления, как кибернетика, когнитивные науки, психология, социология².

Эпоха глобализма привнесла новые взгляды на рассмотрение таких способов формирования автономии, например, как феномена культурной и духовной жизни (А.Д. Похилько, Г.Л. Тульчинский и др.)³.

В кросскультурных исследованиях рассматриваются различные культурные отличия и ценностные предпочтения в формировании автономии личности (А. Бандура, Э.Л. Деси, Е.А. Сергиенко, Б. Скиннер, Дж. Хекхаузен, Ш. Шварц и др.)⁴.

В рамках патопсихологии изучается, как при различных патологических состояниях изменяется автономия личности, в частности ее ослабление⁵.

В педагогической науке автономия как личностная характеристика начала оформляться относительно недавно. В работах П.П. Блонского можно встретить этот термин, но в общем в педагогических трудах сам

¹ Сергеева О.А. Психолого-педагогические условия развития автономии личности студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Астрахань, 2007. С. 9.

² Майкова Э.Ю. Социально-философская концепция автономии личности: автореф. дис. ... докт. филос. наук. М., 2015. С. 9.

³ Там же. С. 9.

⁴ Там же. С. 10.

⁵ Там же. С. 10.

термин не использовался, хоть и говорилось об этой характеристике личности. С точки зрения педагогической науки автономия – это «внутренняя активность субъекта, способность личности к независимости» от каких-либо влияний из вне, возможность реагировать на них, основываясь на законах нравственности [5, с. 134].

Большой вклад в разработку и изучение проблемы автономии личности внесли отечественные психологи (Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитиевская, О.Е. Дергачева и др.).

В отечественной психологии предпосылкой первых идей об автономии можно считать введенное В.М. Бехтеревым понятие самодеятельности, подразумевающей под собой осознанную активность личности, проявление ее инициативы. В 20-е гг. XX в. С.Л. Рубинштейном через принцип единства сознания и деятельности подчеркивается важнейшее условие развития сознания и личности человека – активная, самостоятельная и творческая деятельность [9, с. 69].

И, как отмечалось ранее, в связи с отождествлением понятий «автономия» и «свобода», в социуме представление об автономии личности носит нечеткий характер [8].

Материалы и методы

Для определения актуальности и методологии исследования, а также степени изучения проблемы другими учеными, нами был использован теоретический анализ как основной метод исследования.

Методологической основой исследования стали идеи культурно-исторической психологии об опосредствовании, овладении и самоуправлении (Л.С. Выготский), «вершинная» психология личности (Л.С. Выготский, В. Франкл, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев), гуманистическая психология (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт, В. Франкл), теория самодетерминации (Richard M. Ryan, Edward L. Deci), системно-эволюционный подход, где личность рассматривается как саморазвивающаяся система (В.В. Белов), а также отечественные и зарубежные положения о развитии автономии личности (Richard M. Ryan, Edward L. Deci, О.Е. Дергачева, Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитиевская, О.А. Карабанова, Г.С. Прыгин и др.).

Теоретико-методологической базой исследования выступает системно-эволюционный подход, в котором личность рассматривается как саморазвивающаяся система, в частности личность лидера. Данная система имеет трехкомпонентную структуру.



Рис. 1. Трехкомпонентная модель личности созидающего организационного лидера, по В.В. Белову

Рассмотрим трехкомпонентную модель личности созидающего организационного лидера, изображенную на рис. 1. Представленная структура включает в себя три подсистемы: саморегуляцию, самоуправление и саморазвитие. В основе каждой из них лежит свой механизм действия: на уровне саморегуляции – гомеостатический механизм, на уровне самоуправления – механизм целеполагания и целеобразования, на уровне саморазвития – механизм самотрансценденции.

В ходе развития от уровня саморегуляции посредством «функциональных блоков целеустремленной системы», в частности блоков спонтанной активности и предвидения угроз, происходит переход на уровень самоуправления. Далее подсистема самоуправления включается в подсистему саморазвития. И на этом уровне «переходным механизмом от целенаправленных к саморазвивающимся системам является функциональный блок самодетерминации, позволяющий осознавать себя, выделять из окружающего мира» [1, с. 54–55].

Соответственно, в плане своего саморазвития личность представляет собой выдвижение на первые позиции таких качеств, как самостоятельность, независимость. И «именно благодаря саморазвитию как разновидности самоорганизации личность укрепляет свою целостность» [2, с. 294].

Таким образом, согласно трехкомпонентной модели развития созидающего лидера, вершинной составляющей развития личности лидера является саморазвитие. В «Толковом словаре Ушакова», саморазвитие

определяется как «развитие, происходящее силами внутренних причин, независимо от внешних факторов; самодвижение (филос.)»¹ [16].

Саморазвитие происходит от двух слов «сам» и «развитие», т. е. самостоятельно развиваюсь, развиваюсь сам. Соответственно, саморазвивающаяся личность – это личность, создающая сама себя, взявшая в свои руки полное управление своей жизнью, творящая ее, основываясь на своих внутренних ресурсах.

Согласно М.А. Щукиной, в ходе саморазвития механизмы детерминации смещаются «от социодетерминации к самодетерминации, что проявляется в личностной трансформации от «изменяющейся личности в изменяющемся мире» к «личности, творящей и изменяющей себя и свой жизненный мир» [2, с. 294].

Исходя из всего вышесказанного, можно предложить рассмотреть автономию как высший уровень саморазвития личности, достигающийся через смещение механизмов детерминации от социо- к само-, а также перехода от объекта деятельности к субъекту созидающей деятельности, основывающейся на своих собственных интересах, ценностях, потребностях, осознающую и принимающую ответственность за свои действия. В ходе саморазвития человек проходит ряд стадий, чтобы в конечном итоге достичь уровня автономии. Мы определяем следующие стадии достижения уровня автономии:

- аморфная (стадия зарождения) – в этот период появляются первые предпосылки, закладывается фундамент для дальнейшего формирования и развития автономии личности. Данная стадия приходится на период раннего детства и дошкольный период. При этом немаловажную роль играет, по мнению Е.В. Пупыревой, надежная привязанность, которая тесно связана с автономией [4, с. 33–34]. Согласно Э. Эриксону, в этот период разумная дозволенность со стороны родителей в отношении действий ребенка в дальнейшем способствует формированию автономии. На данном этапе развития автономии большая роль отводится именно взрослому и его взаимодействию с ребенком. Оптимальная, обеспечивающая свободу активности среда является гарантом успешности детского развития, по-

¹ Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935–1940. [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1015286> (дата обращения: 01.05.2022).

скольку «дети, при развитии которых проявлялась поддержка чувства автономии и инициативы, внутренне мотивированы или более ориентированы на овладение различными ситуациями» [3, с. 109];

- стадия «свободы от...» – в период подростничества – возраст, который, с одной стороны, является возрастом социализации, а с другой – индивидуализации (происходит открытие и познание, по Э. Эриксону, своего Я через развитие самосознания и эго-идентичности). Согласно культурно-исторической концепции подросткового возраста Э. Шпрангера, именно в этот период происходит «освобождение от детской зависимости». В подростковом возрасте очень ярко и четко появляется желание стать свободным и независимым от взрослых. Но при этом стоит отметить, что эта свобода в меньшей степени связана со взятием ответственности за свои поступки. Подросткам свойственно понимать свободу как освобождение из-под опеки старших, освобождение от «оков», но при этом они в меньшей степени учитывают свои реальные желания, то, что им действительно необходимо для самореализации в жизни. Кроме того, отметим, что центральным новообразованием подросткового возраста является возникновение и развитие самосознания, что является одной из составляющих автономии личности.

- стадия «свободы для...» – переходящая стадия от свободы к автономии, когда человек научается контролировать и направлять свою жизнь, делать осознанный выбор, формируя свою собственную жизнь. На данного этапе происходит дальнейшее развитие составляющих автономии – самосознания, самомотивации, самоопределения (как личностного, так и профессионального), самоконтроля (в том числе нравственного, связанного с ценностно-смысловой сферой личности), самоанализа, самореализации и самоактуализации. Стоит отметить, что эта стадия приходится на период ранней юности, когда происходит постепенный переход от детства к взрослости, к самостоятельной жизни;

- стадия автономии – стадия, при которой человек не просто формирует свою жизнь, он ее создает, творит, согласно своим убеждениям, ценностям, потребностям. На этом уровне саморазвития человек в полной мере может раскрыть свой потенциал, самореализоваться. Достигая уровня автономии, человек становится субъектом создающей деятельности.

На рис. 2 можно увидеть, как происходит переход от аморфной стадии к автономии.

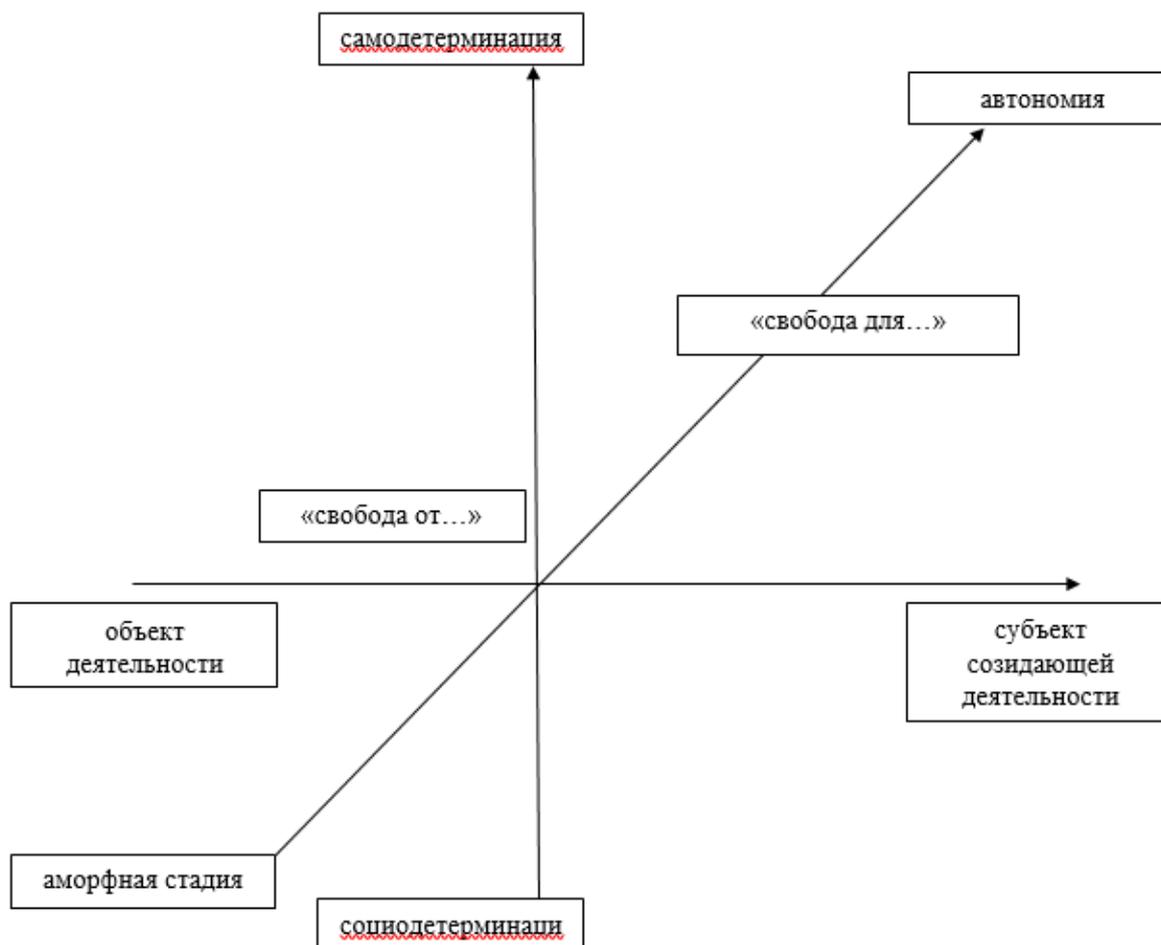


Рис. 2. Автономия как высший уровень саморазвития

Развитие автономии личности мы рассматриваем в качестве графика, где по оси Y расположилось движение от социодетерминация к самодетрминация; по оси X – движение от личности как объекта деятельности (контролируемой личности) к личности как субъекту создающей деятельности, тогда как по оси Z расположились стадии развития автономии, с учетом постепенного смещения механизмов детерминации и роли личности в деятельности.

Рассмотрев стадийность развития автономии как высшего уровня саморазвития личности, опишем особенности развития ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер при переходе от аморфной стадии к автономии.

На начальном этапе вся деятельность, поведение личности строится на внешнем контроле со стороны социума как общества в целом и различных культурных ценностей. Этот этап может характеризоваться наличием у человека набора общих ценностей (которые в дальнейшем станут основой для формирования своей ценностно-смысловой сферы), а также мотивационно-потребностной сферы, удовлетворяющей потребности человека, больше продиктованные внешним воздействием и внутренними витальными побуждениями.

Переход от системы внешнего контроля к внутреннему (или автономии) происходит через промежуточный этап – внешневнутреннего контроля. На данном этапе на развитие личности, ее поведение оказывают влияние как социум, так и инроецированные ценности, которые при благоприятных условиях интегрируются во внутренние, собственные ценности, интересы и потребности, составляющие основу автономии личности. Соответственно происходит трансформация от простой устойчивости и сохранности структуры к целенаправленным действиям, построенным на формировании целей, сборе необходимой информации, продумывании и построении всех этапов реализации действий, принятии соответствующих решений. При этом на данном этапе все еще сохраняется контроль как извне, так и изнутри, в виде ощущения контроля, неполного принятия и сформированности системы ценностей, которая станет одной из основ автономного поведения.

Высшим уровнем развития зрелой личности как самоорганизующейся системы является автономия. На этом этапе человек строит свое поведение, свою деятельность согласно собственной системе ценностей, своим интересам, потребностям. Он сам творит свою жизнь, принимая всю ответственность за каждое принятое решение, каждое совершенное действие на себя, развивая и проявляя свою компетентность, находясь во взаимодействии и «родстве» с обществом.

Но, несмотря на достаточно обширный материал, что был накоплен на сегодняшний момент в психологических науках, мы исследуем феномен автономии личности, в частности с точки зрения системно-эволюционного подхода.

Результаты исследования

Анализ научных исследований феномена автономии позволяет выделить с точки зрения практической востребованности исследования автономии личности следующее противоречие: с одной стороны, уходящее в небытие старое, что было заложено и воспитано в более старшем поколении, а с другой – что-то новое, не совсем понятное, не оформившееся в нечто однозначное, привело к возникновению предпосылок для оформления ценностно-смысловых и мотивационно-потребностных характеристик современного человека, а также перехода к воспитанию автономной личности.

Американским психологам Richard M. Ryan, Edward L. Deci принадлежат первые попытки оформить подход, в основе которого лежала идея автономии личности. Разработанная ими теория получила название теория самодетерминации (ТСД), в центре внимания которой стоит изучение социальных условий, стимулирующих или препятствующих развитию человека. Проводя различные эксперименты, авторы изучали, какие именно условия (биологические, социальные, культурные) повышают, а какие, наоборот, снижают (а то и подрывают) свойственные индивиду способности к психологическому росту и развитию, вовлеченности и благополучию как в конкретных для него областях, так и в целом. Тем самым, исследования, проводимые в рамках теории, затрагивают как внутренние (индивидуальное развитие), так и внутрисоциальные контексты. Ученые пытаются понять, что «в действительности нужно человеку как от психологической, так и от социальной среды», в которой они живут, чтобы полноценно развиваться [11, с. 4].

Истоком ТСД является предположение о том, что человеческая природа сама по себе активна и социальна, и при «достаточно хорошей» (т.е. поддерживающей основные потребности) среде, будет идти по пути процветания, благополучия и целостности. При этом, как уже упоминалось ранее, социальные контексты могут и мешать удовлетворению базовых потребностей (это касается и защитных, и компенсаторных стратегий) [11].

Подход ТСД вращается вокруг предположения, что процессы активного развития и организации требуют определенной подпитки из социальной среды. И связующим звеном в теории является набор базовых психологических потребностей – автономия, компетентность и родство.

Социальная среда, поддерживающая потребности, способствует развитию интегрированной саморегуляции (в частности, «способность управлять многочисленными побуждениями, импульсами, эмоциями, мотивами, возникающими у каждого человека»), тогда как если нарушается удовлетворение базовых потребностей, то в качестве альтернативы это может привести к фрагментации и защите [11, с. 9].

Кроме того, социальная среда призвана, так сказать, оказывать поддержку автономии, компетентности и родства, что не только «теоретически способствует более самодетерминированному и качественному функционированию в той или иной ситуации, но и понимается как содействие более эффективному саморазвитию, развитию устойчивости и стойкого психологического здоровья в долгосрочной перспективе» [11, с. 12].

Главным отличием ТСД от других теорий, в основе которых лежит изучение мотивации, является расстановка акцентов на типах и источниках мотивации, оказывающих влияние на качество и динамику поведения. В ходе экспериментов авторы теории выделяют формы мотиваций: как и полностью волевые (в них отражаются ценности, интересы самого человека), так и полностью внешние. Градация, разделяющая все мотивы, и используемая авторами – «автономия-контроль». Тем самым «в рамках теории самодерминации человеческая мотивация рассматривается дифференциально» [11, с. 14, 16].

В современной отечественной психологии проблема автономии личности начала закладываться и рассматриваться в 90-е гг. XX столетия Д.А. Леонтьевым, Е.Р. Калитеевской, О.Е. Дергачевой и др. В частности, в диссертационном исследовании О.Е. Дергачевой был дан теоретический анализ проблемы автономии личности. Также совместно с Л.Я. Дорфманом, Д.А. Леонтьевым в 2008 г. была разработана адаптированная версия опросника General Causality Orientation Scales (GCOS – Deci, Ryan, 1985) – методика «Русскоязычный опросник каузальных ориентаций» («РОКО»). В своих исследованиях они рассматривали общие вопросы автономии личности.

Специфика отечественной концепции автономии личности это синтез зарубежных идей (исследование проблемы в рамках социально-психологического подхода) и собственные наработки в области психологии мотивации, саморегуляции и субъектности (исследование в основном общепсихологических сторон автономии) [9, с. 72].

Согласно пониманию отечественных авторов, автономия личности – это способность выбирать, основываясь на высших осознанных критериях, определяющаяся гармоничным равновесием свободы и ответственности. Однако недостаточно изучены все особенности автономии личности, в частности ценностно-смысловая и мотивационно-потребностная составляющие [9, с. 73].

Опираясь на модель развития автономии как высшего уровня саморазвития личности, определим методический аппарат исследования, который будет включать в себя методики, направленные на выявление особенностей мотивации личности, экзистенциальных мотиваций и степени экзистенциальной исполненности своего бытия-в-мире, самоактуализации личности, ценностных и смысложизненных ориентаций, а также лидерских способностей.

При подборе методик мы ориентировались на критерии модели. Для начала определим методики, направленные на изучение автономии как высшего уровня саморазвития (табл. 1).

Таблица 1

Методический аппарат для определения автономии

Методика	Авторы	Направленность
Русскоязычный опросник каузальных ориентаций (РОКО)	Э. Деси, Р. Райан. Адаптация: О.Е. Дергачева, Д.А. Леонтьев	Направлен на выявление особенностей мотивации личности, на что ориентируется человек, когда совершает тот или иной поступок: на себя и собственный выбор, на внешние требования и ожидаемую награду или на невозможность достижения желаемого результата
Тест экзистенциальных мотиваций (ТЭМ)	В.Б. Шумский, Е.М. Уколова, Е.Н. Осин, Я.Д. Лупандина	Оригинальная русскоязычная методика, предназначенная для субъективной оценки человеком степени реализации в своей жизни фундаментальных экзистенциальных мотиваций и степени экзистенциальной исполненности своего бытия-в-мире согласно концепции А. Лэнгле
Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности (САМОАЛ)	русскоязычная адаптация теста самоактуализации Шострома, разработанного Н.Ф. Калиной при участии А.В. Лазукина	Предназначен для диагностики уровня самоактуализации личности

Следующим этапом диагностического исследования будет определение методик, направленных на изучение ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер личности (табл. 2).

Таблица 2

Методический аппарат для определения ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер

Методика	Авторы	Направленность
Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО)	Д.А. Леонтьев	Удовлетворенность самореализацией, а также результативность жизни, ее эмоциональная насыщенность
Морфологический тест жизненных ценностей (МТЖЦ)	В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина	Диагностика мотивационно-ценностной сферы личности
Методика Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций	Ш. Шварц	Диагностика структуры ценностных ориентаций личности или группы

Для диагностики лидерских способностей были использованы следующие методики (табл. 3).

Таблица 3

Методический аппарат лидерских способностей

Методика	Авторы	Направленность
Диагностика лидерских способностей	Е. Жариков, Е. Крушельницкий	Оценка способности человека быть лидером

Обсуждения и выводы

С точки зрения психологической науки автономия связана с развитием самой личности. Она формируется со временем, давая возможность человеку быть свободным не столько в отношении внешнего, сколько внутреннего. При этом стоит учитывать тот факт, что автономия – это не просто свобода, самостоятельность в суждениях, поступках или принимаемых решениях, а именно внутренняя позиция человека, находящая свое выражение в его поведении, словах, деятельности. Человек не рождается автономным, им он становится. Автономия как качество личности, как высший уровень саморазвития формируется и развивается в ходе воспитания, взаимоотношений с социумом, в котором человек живет, становясь

личностью. Создавая себя, личность «творит» «социальные объекты и процессы», взаимодействует со своим окружением [1, с. 46].

Основываясь на исследованиях психологов разных поколений, можно говорить о том, что автономия как характеристика личности указывает на личностную зрелость, представляет собой важный компонент психологического здоровья и внутренний ресурс, предоставляющий информационно-психологическую защищенность индивида [5, с. 132].

Понимание автономии как существенной стороны человеческой природы, с помощью которой он не теряет своих человеческих качеств, несмотря на инстинкты и влечения, а также свою индивидуальность, сформированную в общественных взаимоотношениях, оформляется в античный период. С наступлением Нового времени мыслители, основываясь на христианских воззрениях и трактовании автономии, стали развивать свои идеи: автономия – способ самодетерминации индивида в познании, морали, деятельности политического и экономического содержания [7].

С точки зрения исторического развития России можно отметить ее характерную особенность – коллективизм традиционных социальных отношений, что в свою очередь привело к тому, что не сформировались представления о самостоятельности, независимости личности ни в царской России, ни в период господства советской власти. К тому же, и современному российскому обществу присущи черты коллективизма, что нередко проявляется в более пассивной и безынициативной позиции личности современного человека [7].

На рубеже веков (конец XX – начало XXI в.) началась социальная трансформация общества: возникает вопрос перехода к автономной личности. Это в свою очередь создало предпосылки для дальнейшего изучения феномена автономии, в том числе и в социальном плане, а также необходимости донести до сознания людей, что автономия – это не только «свойство целостного человека, осуществляющего свою индивидуальность в системе социальных взаимодействий» [7, с. 61], но и высший уровень саморазвития личности, создающей свою жизнь.

В ходе проведенного исследования была разработана модель развития автономии как высшего уровня саморазвития личности, основываясь на которой, был определен методический аппарат исследования, включающий в себя разноплановые методики, направленные на изучение мотивации личности, экзистенциальных мотиваций и самоактуализации,

смысло-жизненных и ценностных ориентаций, лидерских способностей личности. Для определения автономии как высшего уровня саморазвития нами используются методики РОКО, ТЭМ и САМОАЛ, что в свою очередь помогает определить как движение от социо- к самодетерминации, так и движение личности от объекта деятельности к субъекту создающей деятельности. Используя методики СЖО, МТЖЦ и методику Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций, а также диагностику лидерских способностей, мы можем изучить особенности ценностно-смысловой и мотивационно-потребностной сфер автономной личности лидера.

Полученные результаты позволяют рассмотреть автономию не только как внешнее проявление внутренней позиции независимости, самостоятельности, но и как необходимое качество развития и саморазвития зрелой личности, как высший уровень саморазвития личности.

Список литературы

1. Белов В.В. Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – №4. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 43–57.
2. Белов В.В. Проблема развития личности в акмеологии лидерства // XXI Царскосельские чтения: сб. материалов междунар. науч. конф. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 292–296.
3. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
4. Доронцова О.А. Психолого-педагогические детерминанты развития автономии подростков в образовательном процессе: дис. ... канд. псих. наук. – Брянск. – 2019. – 194 с.
5. Ежевская Т.Е. Автономность как личностный ресурс информационно-психологической безопасности // Ученые записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского. – № 5 (40). – 2011. – С. 132–136.
6. Магомедова М. Теоретические аспекты исследования феномена автономии личности в психологии // IX Лужские научные чтения. Современное научное знание: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. 22 мая 2021 г. / отв. ред. Т.В. Седлецкая. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2021. – С. 80–85.
7. Марченко А.Н. Автономия как способность выхода человека за пределы институциональной культуры // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – Вып. №3. – 2013. – С. 60–66.
8. Петров А.В. Автономия личности как право на принятие решения // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика. – №2. – 2008. – С. 217–220.

9. Степанова Н.А. Проблема изучения самодетерминации личности в отечественной психологической науке // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – Т. 19. – Вып. 1. – 2019. – С. 69–75.

10. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

11. Richard M. Ryan, Edward L. Deci Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. – New York: The Guilford Press. 2017. – 756 с.

References

1. Belov, V.V. (2017) Kontseptsiya lichnosti v akmeologii liderstva: sistemno-evolyutsionnyy podkhod [The concept of personality in the acmeology of leadership: system-evolutionary approach]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. pp. 43–57. (In Russian).

2. Belov, V.V. (2017) *Problema razvitiya lichnosti v akmeologii liderstva* [The problem of personality development in the acmeology of leadership] // Collection of materials of the international scientific conference XXI Tsarskoye Selo readings. – St. Petersburg: LSU named after A.S. Pushkin. pp. 292–296. (In Russian).

3. Dergacheva, O.E. (2002) Autonomy and self-determination in the psychology of motivation: the theory of E. Deci and R. Ryan. *Modern psychology of motivation* / Edited by D.A. Leontiev. Moscow: Sense. 343 p. (In Russian).

4. Dorontsova, O.A. (2019) *Psikhologo-pedagogicheskiye determinanty razvitiya avtonomii podrostkov v obrazovatel'nom protsesse* [Psychological and pedagogical determinants of the development of adolescent autonomy in the educational process]: diss. ... cand. psychol. sciences'. Bryansk. (In Russian).

5. Yezhevskaya, T. E. (2011) *Avtonomnost' kak lichnostnyy resurs informatsionno-psikhologicheskoy bezopasnosti* [Autonomy as a personal resource of information and psychological security]. *Uchenyye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo – Scientific Notes of the N.G. Chernyshevsky Trans-Baikal State Humanitarian Pedagogical University*. No 5 (40). pp. 132–136. (In Russian).

6. Magomedova, M. (2021) *Teoreticheskiye aspekty issledovaniya fenomena avtonomii lichnosti v psikhologii* [Theoretical aspects of the study of the phenomenon of personality autonomy in psychology]. IX Luga scientific readings. *Modern scientific knowledge: Theory and practice: materials of the International Scientific Conference on May 22, 2021* / ed. by T.V. Sedletskaya. – St. Petersburg: LSU named after A.S. Pushkin. pp. 80–85. (In Russian).

7. Marchenko, A.N. (2013) *Avtonomiya kak sposobnost' vykhoda cheloveka za predely institutsional'noy kul'tury* [Autonomy as the ability of a person to go beyond the limits of institutional culture]. *Gumanitarnyye, sotsial'no-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki – Humanities, Socio-Economic and Social Sciences*. Issue No 3. pp. 60–66. (In Russian).

8. Petrov, A.V. (2008) *Avtonomiya lichnosti kak pravo na prinyatiye resheniya* [Personal autonomy as the right to make a decision]. *Vestnik VGU. Seriya: Filologiya. Zhurnal-istika – Bulletin of the VSU. Series: Philology. Journalism*. No 2. pp. 217–220. (In Russian).

9. Stepanova, N.A. (2019) *Problema izucheniya samodeterminatsii lichnosti v otechestvennoy psikhologicheskoy nauke* [The problem of studying self-determination of personality in Russian psychological science]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya Seriya. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika – News of the Saratov University. New Series Series. Philosophy. Psychology. Pedagogy*. Vol. 19, issue 1. pp. 69–75. (In Russian).

10. Frankl, V. (1990) *Chelovek v poiskakh smysla* [Man in search of meaning]. Moscow: Progress. 368 p. (In Russian).

11. Richard M. Ryan, Edward L. Deci Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. New York: The Guilford Press. 2017. 756 p.

Об авторе

Марият Магомедова, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5279-176X, e-mail: marijat_m@mail.ru

About the author

Mariyat Magomedova, graduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5279-176X, e-mail: marijat_m@mail.ru

Поступила в редакцию: 16.04.2022

Received: 16 Apr. 2022

Принята к публикации: 29.04.2022

Accepted: 29 Apr. 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 159.923.2-057.874
DOI 10.35231/18186653_2022_2_132

Динамика личностных и интеллектуальных характеристик у старшеклассников с разным уровнем способности к саморазвитию

И. А. Куницына, А. В. Савин

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

Введение. В данной статье приводятся подходы к определению понятия «способность к саморазвитию», описываются результаты анализа динамики значений показателей личностных и интеллектуальных характеристик, а также мотивации учебной деятельности и учебной успеваемости у старшеклассников с разным уровнем способности к саморазвитию.

Материалы и методы. Обследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Киришская средняя общеобразовательная школа № 6». Выборка представлена обучающимися 8–11 классов в количестве 54 человека. Использовались методы анкетирования и тестирования. Применялся следующий 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) методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов), 5) методика оценки способности к саморазвитию, самообразованию (В.И. Андреев).

Результаты исследования. В ходе исследования было установлено, что у обучающихся старших классов с высоким, средним и низким уровнем способности к саморазвитию в течение года наблюдается разная динамика значений показателей личностных характеристик. В то же время значения показателя интеллекта, а также мотивации учебной деятельности во всех группах существенно не изменились. Учебная успеваемость снизилась у старшеклассников с высоким и средним уровнем способности к саморазвитию.

Обсуждение и выводы. Выявлено, что обучающиеся старших классов с высоким уровнем способности к саморазвитию в течение одного года (2020–21 гг.) стали менее эмоционально устойчивы. Для них менее значимой стала возможность заниматься творческой деятельностью, они стали больше ценить свободу, как жизненную ценность. Данные результаты обусловлены увеличением нагрузки, связанной с подготовкой к ОГЭ и ЕГЭ, отсутствием свободного времени, повышением эмоционального напряжения.

У обучающихся со средним уровнем способности к саморазвитию существенно снизился уровень эмоциональной устойчивости и самостоятельности.

Старшеклассники с низким уровнем способности к саморазвитию стали существенно более беспокойными, озабоченными. Для них более значимой стала материально обеспеченная жизнь. Повысилась значимость инструментальной ценности «Смелость в отстаивании своего мнения», снизилась значимость ценности «Рационализм». Только у этой группы школьников повысился уровень общей способности к саморазвитию. Вероятно, данные школьники на этапе обучения в старших классах начали чаще задумываться о своем будущем и понимать необходимость повышения собственной активности.

Полученные данные следует учитывать при организации психологического сопровождения старшеклассников в условиях образовательной организации.

Ключевые слова: саморазвитие, способность к саморазвитию, обучающиеся старших классов, личностные особенности.

Для цитирования: Куницына И.А., Савин А.В. Динамика личностных особенностей старшеклассников с разным уровнем способности к саморазвитию // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 132–143. DOI 10.35231/18186653_2022_2_132

Dynamics of personal and intellectual characteristics of high school students with different levels of self-development ability

Irina A. Kunitsyna, Andrey V. Savin

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

Introduction. This article presents approaches to the definition of the concept of "ability to self-development", and also describes the results of the analysis of the dynamics of the values of personal and intellectual characteristics, as well as the motivation of educational activities and academic performance in high school students with different levels of ability to self-development.

Materials and methods. The survey was conducted on the basis of the municipal educational institution "Kirishi Secondary School No. 6". The sample is represented by students of grades 8-11 in the number of 54 people. The methods of questioning and testing were used. The following psychodiagnostic techniques were used: 1) methodology "Motivation of educational activity: levels and types" (I.S. Dombrovskaya), 2) methodology of multifactorial personality research R.B. Kettell 16 PF (form C), 3) methodology "Value orientations" (M. Rokich), 4) questionnaire for the diagnosis of self-actualization of the SELF, 5) methodology for the diagnosis of reflexivity (A.V. Karpov), 6) Methodology for assessing the ability to self-development, self-education (V.I. Andreev).

The results of the study. In the course of the study, it was found that high school students with high, medium and low levels of self-development ability have different dynamics of values of personal characteristics during the year. At the same time, the values of the intelligence index, as well as the motivation of educational activity, have not changed significantly in all groups during this time. Academic performance decreased among high school students with high and medium levels of self-development ability.

Discussion and conclusions. It was revealed that high school students with a high level of self-development ability within one year (2020–21) became less emotionally stable. For them, the opportunity to engage in creative activities has become less important, they have become more appreciative of freedom as a vital value. These results are due to an increase in the workload associated with preparing for the OGE and USE, lack of free time, increased emotional stress.

Students with an average level of self-development ability have significantly decreased the level of emotional stability and independence.

High school students with a low level of self-development ability have become significantly more restless, anxious. For them, a financially secure life has become more significant. The importance of the instrumental value "Courage in defending one's opinion" has increased, the importance of the value "Rationalism" has decreased. Only this group of schoolchildren has increased the level of general ability to self-development. Probably, these students at the stage of studying in high school began to think about their future and understand the need to increase their own activity.

The data obtained should be taken into account when organizing psychological support for high school students in an educational organization.

Key words: self-development, ability to self-development, high school students, personal characteristics.

For citation: Kunitsyna, I.A., Savin, A.V. (2022) Dinamika lichnostny`x i intellektual`ny`x xarakteristik u starsheklassnikov s razny`m urovnem sposobnosti k samorazvitiyu [Dynamics of personal and intellectual characteristics of high school students with different levels of self-development ability]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 132–143. DOI 10.35231/18186653_2022_2_132 (In Russian).

Введение

Первостепенная задача, стоящая перед современной системой школьного образования, и в частности, перед сообществом педагогов-психологов и учителей, заключается в сопровождении саморазвития личности своих учеников и подопечных. Современное состояние системы среднего общего и высшего образования, а также рынка труда предъявляет определённые требования к старшеклассникам как к будущим профессионалам. Одним из таких требований является высокая степень

развития определённого набора личностных характеристик. Согласно требованиям ФГОС, к числу личностных результатов усвоения основной образовательной программы общего среднего образования относится сформированность основ саморазвития и самовоспитания в соответствии с общечеловеческими ценностями и идеалами гражданского общества, а также готовность и способность к самостоятельной, творческой и ответственной деятельности. Данные личностных характеристики формируются у старшеклассников в ходе учебной и внеурочной деятельности. Таким образом, современная система среднего общего образования нацелена на развитие личности и сопровождение саморазвития обучающихся, подразумевающее совершенствование физических характеристик, интеллектуальных способностей и личностных качеств. Благоприятно протекающий процесс саморазвития является ведущим фактором успешной адаптации выпускников средних общеобразовательных школ как к переходу в высшее или среднее специальное учебное заведение, так и к полноценной трудовой деятельности.

Цель исследования – выявление особенностей динамики личностных и интеллектуальных характеристик у обучающихся старших классов с разным уровнем способности к саморазвитию.

Гипотеза исследования: личностные и интеллектуальные характеристики, значимо изменяющиеся в течение года, различны у старшеклассников с разным уровнем способности к саморазвитию.

Задачи исследования – проанализировать изменения значений: 1) показателя способности к саморазвитию у старшеклассников в течение года; 2) показателей личностных характеристик у старшеклассников с разным уровнем способности к саморазвитию; 3) показателей интеллектуальных характеристик у старшеклассников с разным уровнем способности к саморазвитию; 4) показателей мотивации учебной деятельности и учебной успеваемости у старшеклассников с разным уровнем способности к саморазвитию.

Обзор литературы

Саморазвитие впервые выступает в качестве предмета научного анализа в работах А.А. Реана [8], А.А. Деркача¹ а также М.А. Щукиной [11], которая трактовала данное понятие как вид деятельности, способ деятельности или стратегию, которой придерживается человек при планировании своих действий. Данное определение в полной мере характеризует неоднородность и многогранность саморазвития [11].

Определение термина «саморазвитие», которое сформулировал Н.А. Низовских, характеризуется наиболее точным и всеобъемлющим содержанием. Он трактует данное понятие как специфический вид деятельности, направленный на формирование новообразований, связанных с сознанием, поведением и способностями².

Говоря о таком понятии, как «способность к саморазвитию», следует определить сущность понятия «способность». В первую очередь необходимо проанализировать три признака этого термина, выделенных Б.М. Тепловым.

Во-первых, способность – это индивидуально-психологические особенности личности, благодаря которым возможно отличить одного человека от другого.

Во-вторых, под «способностью» стоит понимать те индивидуальные особенности, которые имеют отношение к успешности в рамках той или иной деятельности.

В-третьих, понятие «способность» некорректно приравнивать к совокупности знаний, умений и навыков каждого конкретного индивида³.

Исходя из данных признаков, Б.М. Теплов определял способность как психологическую особенность индивида, определяющую успешность, результативность той или иной деятельности, отражающейся в скорости, лёгкости и прочности усвоения знаний, овладении навыком, но не сводящейся только к знаниям, умениям и навыкам.

¹ Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2006. 496 с.

² Низовских Н.А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. М., 2007. С. 9.

³ Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. С. 9–20.

Ведущим фактором успешности протекания процесса развития собственной личности является способность к саморазвитию. Е.Н. Ларина определяет данное явление как сложное интегративное личностное образование, комплекс индивидуально-психологических особенностей личности, определяющих успешность деятельности по саморазвитию и характеризующих субъективную позицию подростка в этом процессе в единстве мотивационно-ценностного (интерес к саморазвитию, личностная значимость саморазвития, осознанная потребность в саморазвитии), оценочно-ориентационного (обобщённый образ Я как субъекта саморазвития, положительный прогноз вероятности деятельности по саморазвитию, программа саморазвития) и рефлексивно-результативного (владения средствами саморазвития, осознание процесса и результата саморазвития, прогноз дальнейшего саморазвития) компонентов.

Материалы и методы

Обследование проводилось на базе МОУ КСОШ № 6. Выборка представлена обучающимися 8–10 классов (92 чел.). Использовались метод анкетирования и тестирования обучающихся, а также следующий 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) методика диагностики рефлексивности (А.В. Карпов), 5) методика оценки способности к саморазвитию, самообразованию (В.И. Андреев).

Результаты исследования

Выборка была разделена на три подгруппы: старшеклассники с высоким, средним и низким уровнем способности к саморазвитию по методике оценки способности к саморазвитию, самообразованию В.И. Андреева. В группу учащихся с высоким уровнем способности к саморазвитию вошли 19 чел., со средним уровнем – 26 чел., с низким уровнем – 9 человек.

У этих групп испытуемых был проведён анализ динамики значений показателей личностных и интеллектуальных характеристик в течение одного года (март 2020 г. – март 2021 г.). Также у этих старшеклассников

оценивались изменения значений показателей способности к саморазвитию, мотивации учебной деятельности и учебной успеваемости за данный период.

Выявлено, что у старшеклассников с высоким уровнем способности к саморазвитию в течение года существенно снизились значения показателей эмоциональной устойчивости («Фактор С» опросника Р.Б. Кеттелла, $T=23,5$, $p<0,05$) и значимости творчества («Творчество», методика М. Рокича, $T=27$, $p<0,01$), но при этом увеличилась значимость жизненной ценности «Свобода» (методика М. Рокича, $t=35$, $p<0,05$).

Статистически значимая динамика значений интеллектуальных показателей в данной группе испытуемых в течение года не выявлена. Уровень способности к саморазвитию у этих старшеклассников также существенно не изменился.

Значения показателя мотивации учебной деятельности у старшеклассников с высоким уровнем способности к саморазвитию в 2020 г. и 2021 г. существенно не различаются. При этом учебная успеваемость у обучающихся с высоким уровнем способности к саморазвитию значительно снизилась ($T=11,5$, $p<0,01$).

Таблица 1

Результаты анализа динамики значений показателей личностных и интеллектуальных, а также учебной успеваемости у старшеклассников с высоким уровнем способности к саморазвитию по методике В.И. Андреева

Показатель	Mx		Эмпирическое значение критерия Т-критерия Вилкоксона
	2020 г.	2021 г.	
Фактор С (Тест Кеттелла 16 PF)	6,21	5,11	23,5 ($p<0,05$)
Свобода («Ценностный опросник» М. Рокича)	11,84	9,32	35 ($p<0,05$)
Творчество («Ценностный опросник» М. Рокича)	10,84	13,84	27 ($p<0,01$)
Общая учебная успеваемость	4,08	3,47	11,5 ($p<0,01$)

Примечание: 1) Mx – среднее значение; $n=19$;
2) в методике М. Рокича обратная шкала.

У обучающихся со средним уровнем способности к саморазвитию существенно снизился уровень эмоциональной устойчивости («Фактор С» опросника Р.Б. Кеттелла, $T=42$, $p<0,05$) и самостоятельности («Фактор Q2» опросника Р.Б. Кеттелла, $T=63$, $p<0,05$).

Уровень интеллекта у этой группы испытуемых в течение года не изменился. Значения показателя способности к саморазвитию у этих старшеклассников также существенно не изменились. Статистически значимая динамика значений показателей мотивации учебной деятельности отсутствует. Общая учебная успеваемость у обучающихся со средним уровнем способности к саморазвитию значимо снизилась (Общая учебная успеваемость, $T=63,5$, $p<0,05$).

Таблица 2

Результаты анализа динамики значений показателей личностных и интеллектуальных характеристик у старшеклассников со средним уровнем способности к саморазвитию по методике В.И. Андреева

Показатель	Mx		Эмпирическое значение критерия Т-критерия Вилкоксона
	2020 г.	2021 г.	
Фактор С (Тест Кеттелла 16 PF)	6,62	5,58	42 ($p<0,05$)
Фактор Q ₂ (Тест Кеттелла 16 PF)	6,27	5,08	63 ($p<0,05$)
Общая учебная успеваемость	4,02	3,88	63,5 ($p<0,05$)

Примечание: 1) Mx – среднее значение; $n=26$.

У старшеклассников с низким уровнем способности к саморазвитию существенно повысился уровень беспокойности, озабоченности («Фактор О» опросника Р.Б. Кеттелла, $T=2$ при $p<0,05$). У них также наблюдается повышение значимости ценностей «Материально обеспеченная жизнь» (методика М. Рокича, $T=1$ при $p<0,01$) и «Смелость в отстаивании своего мнения» (методика М. Рокича, $T=1$ при $p<0,01$) и снижение значимости ценности «Рационализм» (методика М. Рокича, $T=3,5$ при $p<0,05$).

Уровень интеллекта у старшеклассников с низким уровнем способности к саморазвитию в течение года не изменился.

За данный период у этой группы испытуемых произошло существенное повышение значений показателя способности к саморазвитию по методике В.И. Андреева («Способность к саморазвитию» методики «Оценка способности к саморазвитию, самообразованию В.И. Андреева, $T=1$ при $p<0,01$).

Значимый сдвиг значений показателей учебной мотивации и учебной успеваемости у старшеклассников с низким уровнем способности к саморазвитию не выявлен.

Таблица 3

Результаты анализа динамики значений показателей личностных и интеллектуальных характеристик у старшеклассников с низким уровнем способности к саморазвитию по методике В.И. Андреева

Показатель	Mx		Эмпирическое значение критерия Т-критерия Вилкоксона
	2020 г.	2021 г.	
Фактор О (Тест Кеттелла 16 PF)	7,11	8,67	2 (p<0,05)
Материально обеспеченная жизнь («Ценностный опросник» М. Рокича)	10,22	4,78	1 (p<0,01)
Рационализм («Ценностный опросник» М. Рокича)	11,11	14,33	3,5 (p<0,05)
Смелость в отстаивании своего мнения («Ценностный опросник» М. Рокича)	13,22	6	1 (p<0,01)
Способность к саморазвитию (Методика оценки способности к саморазвитию, самообразованию В.И. Андреева)	28,11	31,22	1 (p<0,01)

Примечание: 1) Mx – среднее значение; n=26;
2) в методике М. Рокича обратная шкала.

Обсуждение и выводы

Полученные результаты указывают на то, что у обучающихся с разным уровнем способности к саморазвитию наблюдается различная динамика значений показателей личностных характеристик.

Выявлено, что обучающиеся старших классов с высоким уровнем способности к саморазвитию в течение одного года (2020–21 гг.) стали менее эмоционально устойчивы. Для них менее значимой стала возможность заниматься творческой деятельностью, они стали больше ценить свободу, как жизненную ценность. Данные результаты обусловлены увеличением нагрузки, связанной с подготовкой к ОГЭ и ЕГЭ, отсутствием свободного времени, повышением эмоционального напряжения.

У обучающихся со средним уровнем способности к саморазвитию существенно снизился уровень эмоциональной устойчивости и самостоятельности.

Старшеклассники с низким уровнем способности к саморазвитию стали существенно более беспокойными, озабоченными. Для них более значимой стала материально обеспеченная жизнь. Повысилась значимость инструментальной ценности «Смелость в отстаивании своего мнения», снизилась значимость ценности «Рационализм». Только у этой группы школьников повысился уровень общей способности к саморазвитию. Вероятно, данные школьники на этапе обучения в старших классах начали задумываться о своем будущем и понимать необходимость повышения собственной активности.

В целом, следует отметить, что выявленное снижение эмоциональной устойчивости и снижение учебной успеваемости старшеклассников может быть как результатом утомления на фоне подготовки к предстоящим итоговым испытаниям, так и ответной реакцией на ситуацию дистанционного обучения в условиях пандемии.

Отсутствие значимой динамики интеллектуальных характеристик во всех трех группах может быть обусловлено разными причинами, в том числе и преимущественным решением типовых учебных задач (аналогичных заданиям из демоверсии ОГЭ, ЕГЭ), не требующих анализа нестандартных ситуаций.

Полученные данные следует учитывать при организации психологического сопровождения старшеклассников в условиях образовательной организации. Содержание психологической работы с будущими выпускниками будет различно в зависимости от уровня их способности к саморазвитию и личностных характеристик.

Собранный материал может лечь в основу исследования, посвящённого определению психологических типов обучающихся старших классов с учетом их уровня способности к саморазвитию, а также личностных и интеллектуальных особенностей.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608 с.
2. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 496 с.

3. Ильин Е.П. Психология взрослости. – СПб.: Питер, 2012.
4. Капустина А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. – СПб., Речь, 2004. – 112 с.
5. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Т.24. – №5. – С. 45–57.
6. Низовских Н.А. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. – М., 2007. – С. 9
7. Психологические тесты / под ред. А.А. Карелина. Т.1. М., 2000. – С. 25–29.
8. Реан А.А. Акмеология // Психологический журнал. – 2000. – №3. – С. 88–95.
9. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – С. 9–20.
10. Фетискин Н.П. и др. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: ИИП, 2009.
11. 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. Andreev, V.I. (2012) *Pedagogika: Uchebnyy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya* [Pedagogy: A training course for creative self-development]. 3rd ed. Kazan: Center for Innovative Technologies. 608 p. (In Russian).
2. Derkach, A.A., Selezneva, E.V. (2006) *Akmeologicheskaya kul'tura lichnosti: sodержaniye, zakonomernosti, mekhanizmy razvitiya* [Acmeological culture of personality: content, patterns, mechanisms of development]. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. 496 p. (In Russian).
3. Ilyin, E.P. (2012) *Psikhologiya vzroslosti* [Psychology of adulthood]. St. Petersburg: St. Petersburg. (In Russian).
4. Kapustina, A. N. (2004) *Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella* [R. Kettell's multifactorial personality methodology]. St. Petersburg, Speech. 112 p. (In Russian).
5. Karpov, A.V. (2003) *Refleksivnost' kak psikhicheskoye svoystvo i metodika yeyo diagnostiki* [Reflexivity of mental properties and methods of its diagnostics]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological journal*. Vol. 24. No 5. pp. 45–57. (In Russian).
6. Nizovskaya, N. A. (2007) *Chelovek kak avtor samogo sebya: psikhosemanticheskoye issledovaniye zhiznennykh printsipov v strukture samorazvivayushcheysya lichnosti* [Person as the author himself: psychosemantic study of the vital principles in the structure of self-developing personality]. Moscow. pp. 9. (In Russian).
7. *Psikhologicheskiye testy* [Psychological tests] (2000) / Edited by A.A. Karelin. Vol.1. Moscow. pp. 25–29. (In Russian).
8. Rean A.A. (2000) *Akmeologiya* [Acmeology]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*. No 3. pp. 88–95. (In Russian).
9. Teplov B.M. (1961) *Problemy individual'nykh razlichiy* [Problems of individual differences]. Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR pp. 9–20. (In Russian).
10. Fetiskin, N.P. et al. (2009) *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp* [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. Moscow: IIP. (In Russian).
11. Shchukina, M.A. (2009) *Samorazvitiye lichnosti: istoriya i sovremennoye sostoyaniye problemy v otechestvennoy psikhologii* [Self-development of personality: history

and modern state of the problem in Russian psychology] *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12: Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika – Bulletin of St. Petersburg University. Ser. 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, ORCID ID: 0000-0002-4864-6447, 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, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-4864-6447, e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

Andrey V. Savin, graduate student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: savin2412@gmail.com

Поступила в редакцию: 07.04.2022

Received: 07 Apr. 2022

Принята к публикации: 29.04.2022

Accepted: 29 Apr. 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 37.015.3-057.875

DOI 10.35231/18186653_2022_2_144

Теоретические и методические основы психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, работающих в Арктической зоне

В. В. Белов, И. А. Куницына

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

Введение. Освоение Арктической зоны является одним из приоритетных направлений развития Российской Федерации. В решении данной задачи повышенное значение имеет процесс формирования человеческого капитала – воспитание подрастающих поколений, стремящихся к реализации своего потенциала на благо региона. В развитии образования регионов Крайнего Севера чрезвычайно важна роль учительского потенциала.

Материалы и методы. Материалами исследования стали результаты социологического изыскания «Специфика жизни и педагогической деятельности на Крайнем Севере (на примере Ямало-Ненецкого автономного округа)» Г. Ф. Шафранова-Куцева и Г. З. Ефимовой; концепция синдрома полярного напряжения В. П. Казначеева; ресурсная концепция стресса С. Хобфолла; концепция личностного адаптационного потенциала А. Г. Маклакова; альтернативные модели труда учителя Л. М. Митиной. Использованы теоретические методы исследования: теоретический анализ, обобщение.

Результаты исследования. Профессиональная деятельность педагогов Арктической зоны характеризуется высоким уровнем стрессогенности, обусловленным суровыми климатогеофизическими условиями северных широт, спецификой труда и сложностью контингента обучающихся. Существуют разные теоретические основы разработки системы психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности педагогов в Арктической зоне, направленной на повышение уровня стрессоустойчивости: концепция личностного адаптационного потенциала (А. Г. Маклаков), ресурсная концепция стресса (С. Хобфолл).

Обсуждение и выводы. Психологическую подготовку будущих учителей Арктической зоны целесообразно начинать на этапе профессионального обучения. Существует необходимость проведения исследования по уточнению методических основ психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, работающих в Арктической зоне.

Ключевые слова: Арктическая зона, регионы Крайнего Севера, профессиональная деятельность педагогов, стресс, личностный адаптационный потенциал, ресурсы личности, эмоциональное выгорание, психолого-педагогическое сопровождение.

Для цитирования: Белов В. В., Куницына И. А. Теоретические и методические основы психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, работающих в Арктической зоне // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 144–164. DOI 10.35231/18186653_2022_2_144

Theoretical and methodological foundations of psychological and pedagogical support of professional activity of teachers working in the Arctic zone

Vasiliy V. Belov, Irina A. Kunitsyna

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

Introduction. The development of the Arctic zone is one of the priority directions of the development of the Russian Federation. In solving this problem, the process of human capital formation is of increased importance – the education of younger generations striving to realize their potential for the benefit of the region. The role of teacher potential is extremely important in the development of education in the Far North regions.

Materials and methods. The research materials were the results of the sociological study "The specifics of life and pedagogical activity in the Far North (on the example of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug)" of G .F. Shafranov-Kutsev and G. Z. Efimova, the V. P. Kaznacheev concept of polar stress syndrome, the S. Hobfall resource concept of stress, the concept of personal adaptive potential of A. G. Maklakov, the L. M. Mitina alternative models of teacher work. Theoretical research methods were used: theoretical analysis, generalization.

The results of the study. The professional activity of teachers of the Arctic zone is characterized by a high level of stress caused by the harsh climatic and geophysical conditions of the northern latitudes, the specifics of work and the complexity of the contingent of students. There are different theoretical foundations for the development of a system of psychological and pedagogical support for the professional activities of teachers in the Arctic zone aimed at increasing the level of stress resistance: the concept of personal adaptive potential (A. G. Maklakov), the resource concept of stress (S. Hobfall).

Discussion and conclusions. It is advisable to start psychological training of future teachers of the Arctic zone at the stage of vocational training. There is a need to conduct research to clarify the methodological foundations of psychological and pedagogical support for the professional activities of teachers working in the Arctic zone.

Key words: Arctic zone, regions of the Far North, professional activity of teachers, stress, personal adaptive potential, personal resources, emotional burnout, psychological and pedagogical support.

For citation: Belov, V. V., Kunitsyna, I. A. (2022) Teoreticheskie i metodicheskie osnovy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'noj deyatel'nosti pedagogov, rabotayushchih v Arkticheskoy zone [Theoretical and methodological foundations of psychological and pedagogical support of professional activity of teachers working in the Arctic zone]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 144–164. DOI 10.35231/18186653_2022_2_144 (In Russian).

Введение

Освоение Арктической зоны является одним из приоритетных направлений развития Российской Федерации. Арктическая зона РФ – это северная оконечность европейской и азиатской части РФ, расположенная вдоль побережья морей Северного Ледовитого океана: Баренцева, Карского, Лаптевых, Восточно-Сибирского и Чукотского. К Арктической зоне РФ относятся районы Мурманской области, Ненецкого, Чукотского, Ямало-Ненецкого автономных округов, ряд муниципалитетов Республики Карелия, Республики Коми, Республики Саха (Якутия), Красноярского края, Архангельской области. Большая часть Арктической зоны расположена к северу от Северного Полярного круга.

Отличительными чертами Арктической зоны РФ являются: экстремальные природно-климатические условия, очаговый характер промышленно-хозяйственного освоения территорий, низкая плотность населения, удаленность от основных промышленных центров, высокая зависимость хозяйственной деятельности и жизнеобеспечения населения от поставок топлива, продовольствия и товаров первой необходимости из других регионов России и др.

Значение Арктической зоны для государства, а также цель и задачи ее развития определены в Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года¹.

¹ Указ Президента Российской Федерации от 26.10.2020 №645 О Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45972> (дата обращения: 10.05.2022).

В результате реализации государственной программы Российской Федерации «Социально-экономическое развитие Арктической зоны Российской Федерации на период до 2020 года» произошел ряд положительных социально-экономических изменений в данном регионе в период с 2014 г. по 2020 г. В частности, наблюдается постепенное увеличение продолжительности жизни населения (с 70,76 в 2014 г. до 72,39 лет в 2018 г.), сокращение миграционного оттока населения (с 2014 по 2018 г. на 53%), снижение уровня безработицы (с 5,6% в 2017 г. до 4,6% в 2019 г.), увеличение доли домашних хозяйств, имеющих доступ к сети Интернет (с 73,9% в 2016 г., до 81,3% в 2019 г.) и другие¹.

Однако задача, поставленная президентом Российской Федерации, заключающаяся в доведении показателей социального развития территорий Арктической зоны до среднероссийских, очень сложная и требует серьезных мер для ее решения. В Арктической зоне до сих пор остро стоит проблема миграционного оттока населения: более 300 тыс. чел. за 15 лет². Чрезвычайно важны и экологические проблемы данных территорий (загрязнение атмосферного воздуха и водных объектов, вызванные деятельностью нефтегазового комплекса, радиационное загрязнение окружающей среды и т. д.) [12].

Развитие арктических территорий возможно прежде всего через процесс формирования человеческого капитала – воспитание подрастающих поколений, стремящихся к реализации своего потенциала на благо региона.

На сегодняшний день образовательная политика в Арктической зоне направлена на формирование современной образовательной инфраструктуры, модернизацию условий обучения, увеличение числа детей, охваченных качественными услугами общего образования, реализацию программ этнокультурного образования, повышения профессиональной квалификации педагогов [23].

¹ Указ Президента Российской Федерации от 26.10.2020 №645 О Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45972> (дата обращения: 10.05.2022).

² Акимов А. К. Особенности развития системы образования в арктических регионах Российской Федерации: стенограмма заседания Совета по Арктике и Антарктике при Совете Федерации 28 февраля 2020 года <https://aleksandrakimov.ru/posts/osobennosti-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-v-arkticheskikh-regionah-rossiyskoy-federacii> (дата обращения: 10.05.2022).

Характеризуя состояние системы образования в арктических регионах Российской Федерации, якутский политический и общественный деятель, член Совета Федерации А. К. Акимов отметил основные проблемы: кадровая потребность в социальной сфере составляет 25–30%, устаревшая материально-техническая база образовательных учреждений, много аварийных школ, детских садов – до 30–40%, требуется повышение доступности качественного образования в Арктике¹.

Спецификой системы образования в Арктической зоне является наличие кроме общеобразовательных школ детских садов, типичных для РФ, также кочевых детских садов, кочевых школ и интернатов, созданных для детей кочевников. В Арктической зоне проживает 19 малочисленных коренных народов Севера (ненцы, ханты, селькупы и др.), располагаются объекты их историко-культурного наследия, имеющие историческую и культурную ценность общемирового значения². Большинство коренных народов Севера ведут традиционный кочевой образ жизни.

Создание кочевых школ на территории Советской Арктики началось в 20–30 гг. XX в., после чего они надолго прекратили свою деятельность. В начале 1990-х гг. кочевые школы снова начали появляться на Севере страны.

Характеризуя в целом общее образование коренных малочисленных народов, проживающих в Арктической зоне, следует отметить прежде всего некоторое отставание его от уровня образования народов Центральной части России и в первую очередь русского. Этот факт может быть объяснен как историческими причинами, так и «большой включенностью этих народов в традиционный образ жизни, не требующий современного образования» [7]. Одна из центральных проблем образования коренного населения Арктики связана с решением главной дилеммы: либо образование ориентировано на традиционные занятия народов и го-

¹ Акимов А. К. Особенности развития системы образования в арктических регионах Российской Федерации: стенограмма заседания Совета по Арктике и Антарктике при Совете Федерации 28 февраля 2020 года <https://aleksandrakimov.ru/posts/osobennosti-razvitiya-sistemy-obrazovaniya-v-arkticheskikh-regionah-rossiyskoy-federacii> (дата обращения: 10.05.2022).

² Указ Президента Российской Федерации от 26.10.2020 №645 О Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45972> (дата обращения: 10.05.2022).

товит молодежь к традиционной производственной деятельности (оленоводство, охота, рыбная ловля, различные промыслы), либо оно ориентировано прежде всего на получение современных профессий, на адаптацию к современной цивилизации. И соответственно выбор должен делаться уже на ранней стадии развития ребенка [15].

В настоящее время активно разрабатываются конкретные меры по развитию образования детей в условиях кочевья с целью повышения его качества, создания условий для сотрудничества семьи, образовательной организации, общин и социума в целях устойчивого развития территорий проживания коренных малочисленных народов России, ведущих традиционную хозяйственную деятельность, связанную с кочевым образом жизни, сохранением исконной культуры [18].

В развитии образования регионов Крайнего Севера чрезвычайно важна роль учительского потенциала. «Учительство представляет собой очень важную социально-профессиональную общность, от успешной деятельности которой во многом зависит судьба не только подрастающего поколения, но и будущее всего северного региона. То, каким является и как работает учительство сегодня, в известной степени определяет перспективу, по меньшей мере, на ближайшие 10–15 лет, и экономической жизни округа, и социальных отношений в нем, и культурного развития региона»¹.

Материалы и методы

Материалами исследования стали результаты социологического исследования «Специфика жизни и педагогической деятельности на Крайнем Севере (на примере Ямало-Ненецкого автономного округа)» Г. Ф. Шафранова-Куцева и Г. З. Ефимовой, концепция синдрома полярного напряжения В. П. Казначеева, ресурсная концепция стресса С. Хобфолла, концепция личностного адаптационного потенциала А. Г. Маклакова, альтернативные модели труда педагога Л. М. Митиной.

Использованы теоретические методы исследования: теоретический анализ, обобщение.

¹ Учительство ХМАО-Югры как социально-профессиональная общность: монография / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина и др. Тюмень: Аксиома, 2013. 352 с.

Результаты исследования

В последние годы проведены социологические и психологические исследования, дающие представление о профессиональной деятельности педагогов, работающих в районах Крайнего Севера. Так, согласно результатам масштабного исследования, проведенного коллективом Тюменского научно-образовательного центра Российской академии образования и учебно-научной социологической лаборатории кафедры общей и экономической социологии Тюменского государственного университета, в педагогическое сообщество Ямало-Ненецкого автономного округа входят представители коренного населения (15%) и большое количество мигрантов, приехавших для временного (8%) или постоянного (78%) проживания [23].

Г. Ф. Шафранов-Куцев, Г. З. Ефимова, указывают, что мотивами переезда педагогов на Крайний Север являются «перспектива высокого заработка» (35%), «переезд вслед за супругом/супругой» (35%), «семейная традиция» (33%), «испытание себя» (29%), «интерес к экстремальным условиям жизни и работы» (11%), «интерес к этнокультуре народностей Крайнего Севера» (7%), «направление на работу органами управления образованием» (5%), «интерес к обучению детей «тундровиков» (4%) [23].

Однако многие педагоги, переехавшие в районы Крайнего Севера, оказываются не готовы справиться с теми трудностями, которые их ожидают. Профессиональная деятельность педагогов Арктики представляет собой сочетание профессионального стресса и стресса, обусловленного климатическими факторами.

Профессиональная деятельность в Арктическом регионе, в том числе и педагогическая, осуществляется в суровых климатогеофизических условиях северных широт. Существуют многочисленные научные данные о формировании и развитии патологии в высоких широтах. Исследования, проведенные на Таймыре, Ямале, в Ханты-Мансийском автономном округе, Архангельске, Мурманске, Кировске, Сыктывкаре, Шпицбергене, Чукотке, Республике Саха (Якутия), подтвердили, что основой формирования дизадаптивных и в последующем патологических расстройств на Севере становится северный экологически обусловленный стресс, названный В. П. Казначеевым «синдромом полярного напряжения» [22].

Неблагоприятные климатические факторы Севера оказывают особенно сильное влияние на пришлое население, для которого непривычны

такие условия жизни. Некоренные жители, приехавшие из регионов с более комфортным климатом, в северных регионах оказываются очень чувствительными к новым условиям, что сказывается на их настроении и самочувствии. Скорость реакции адаптационных механизмов у пришлого населения, приспособленного к иному климату, не соответствует темпам изменения факторов внешней среды на севере. По данным В. П. Казначеева, далеко не все, даже полностью здоровые и молодые люди, смогут адаптироваться к жизни на Севере без развития хронической патологии. Успешность адаптации человека определяется, в частности, его принадлежностью к определенному конституциональному типу, способному к длительному выдерживанию нагрузок [1].

В то же время следует отметить, что профессия педагога, независимо от региона проживания, сопряжена с большими психоэмоциональными затратами. Стресс – типичное явление в жизнедеятельности педагога. По данным НИИ медицины труда, к неврозам, связанным с профессиональной деятельностью, склонны около 60% педагогов [5].

Специфика педагогической деятельности в условиях Крайнего Севера также связана с наличием у детей и подростков этнопсихологических особенностей.

Согласно данным Е. Л. Инденбаум, дети коренных народов Севера воспитываются в условиях социокультурной депривации (в обедненной среде), что оказывает тормозящее влияние на их психическое развитие. С раннего возраста у них наблюдается задержка речевого развития.

Дети малочисленных народов Севера, проживающие в условиях этнического поселения, значительно отстают в развитии познавательной деятельности как от своих некоренных сверстников в тех же условиях, так и от своих соплеменников в обычных условиях обучения в общеобразовательной школе окружного центра.

В связи с тем, что у детей коренных народов Севера доминируют практический склад ума, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, в процессе обучения они «нуждаются и в прямом (скорее всего, неоднократном) показе требуемого действия, и в предоставлении требуемого образца результата деятельности, и в «снятии» некоторых технических трудностей в процессе выполнения задания, и в поддержании мотивации к действию, и в преодолении огромного дефицита знаний о мире, находящемся за пределами поселка, в котором живет ребенок»

[10]. Все это служит доказательством того, что для значительной части детей учебные программы являются избыточно сложными. Неспособность справиться с учебной нагрузкой становится причиной ухудшения нервно-психического здоровья детей.

Учителя, подготовленные к современному обучению, основанному на правилах, алгоритмах, теоремах, опирающиеся на понятийное мышление и логическое познание, оказываются не готовы осуществлять профессиональную деятельность с обучающимися, имеющими национальные этнопсихологические особенности когнитивной сферы [2].

Кроме этого, следует отметить повышенный риск суицидального поведения у детей северных регионов. В частности, показатель суицидов среди детей в Республике Саха (Якутия) в 2,6 раза выше, чем в среднем по России [8].

Следовательно, высокая стрессогенность профессиональной деятельности педагога в условиях Арктической зоны обусловлена негативным влиянием климатогеофизических условий северных широт, особенностями организации деятельности и сложностью контингента обучающихся. Поэтому стрессоустойчивость является одним из наиболее важных качеств педагога Крайнего Севера.

В психологии понятие «стресс» рассматривается как совокупность неспецифических адаптационных (нормальных) реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов-стрессоров (физических или психологических), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма (или организма в целом).

Развитие стресса обусловлено множеством причин, важное место среди которых занимают факторы психологической и социальной природы. Многие повреждающие эффекты сверхсильного воздействия обусловлены не самим стрессором, а реакцией человека на него, что хорошо согласуется с концепцией психологического стресса Р. Лазаруса¹.

В ресурсной концепции стресса С. Хобфолла используется понятие «ресурсы», под которым понимают то, что является значимым для человека и помогает ему адаптироваться в сложных жизненных ситуациях.

¹ Николаева Е.И. Психофизиология. Психофизиологическая физиология с основами физиологической психологии. М.: ПЭР СЭ; Логос, 2003. 464 с.

Наличие или отсутствие ресурсов личности определяется выраженностью свойств темперамента (активность, темп, эмоциональность, импульсивность – сдержанность, пластичность – ригидность), параметрами доминирующего психического состояния и настроения с позиции их благоприятности или неблагоприятности, а также психологической устойчивостью личности [9].

С 1992 г. ученые Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина занимаются исследованием проблемы прогнозирования поведения, сохранения здоровья и работоспособности людей в экстремальных условиях деятельности, в том числе и условиях Крайнего Севера. А. Г. Маклаковым было введено понятие «личностный адаптационный потенциал», под которым понимается совокупность взаимосвязанных между собой психологических особенностей личности, определяющих успешность адаптации и вероятность сохранения профессионального здоровья. Личностный адаптационный потенциал – это интегральная характеристика, включающая в себя поведенческую регуляцию, коммуникативный потенциал и моральную нормативность. А. Г. Маклаковым и С. В. Чермяниным разработана методика, позволяющая выявить уровень развития личностного адаптационного потенциала [13; 14].

А. А. Благининым и соавторами проведен анализ личностного адаптационного потенциала как интегральной психологической характеристики адаптационных способностей людей, проживающих в условиях Крайнего Севера [4].

О. Н. Петровой в Заполярном филиале Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина было проведено исследование особенностей социально-психологической адаптации педагогов в условиях Крайнего Севера. Выявлена связь адаптационных показателей с некоторыми личностными характеристиками. В частности, согласно данным, полученным О. Н. Петровой, педагоги Крайнего Севера с высоким адаптационным потенциалом личности обладают существенно более высоким уровнем волевых характеристик (методика «Личностный дифференциал», $p < 0,01$); более низким уровнем спонтанной агрессивности и более высоким уровнем общительности (методика FPI, $p < 0,05$) [19].

Низкий адаптационный потенциал личности снижает способность справиться со стрессом, что приводит к фрустрации, снижению эффективности профессиональной деятельности, эмоциональному выгоранию. О.Н. Петрова отмечает, что у педагогов Крайнего Севера с низким адаптационным потенциалом личности в значимо большей степени выражены симптомы эмоционального выгорания и ниже уровень удовлетворенности трудом [19].

Термин «эмоциональное выгорание» в науку впервые был введен американским психиатром Х. Дж. Фрейденбергером в 1974 г. для обозначения психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном взаимодействии с разными личностями в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи¹.

Синдром эмоционального выгорания оказывает влияние не только на личность и профессиональную деятельность самого педагога, но и на тех людей, с кем педагог взаимодействует в рабочее время или в домашней обстановке: коллеги, ученики, семья, друзья. «Исчерпанные ресурсы педагога не позволяют строить адекватные отношения с окружающими. Специалист испытывает угнетение и постоянную усталость на работе, пытается создать эмоциональную дистанцию в отношениях с окружающими, используя ее как способ преодоления истощения». Вместе с этим требования к современному учителю только возрастают. У педагога должны быть новые умения, мобильность, что также сопряжено со стрессовыми переживаниями.

Т. П. Бартош и О. П. Бартош было проведено исследование эмоционального выгорания педагогов в условиях Севера России в конце и в начале учебного года. Авторами было установлено, что после летних каникул у педагогов происходит некоторое снижение степени эмоционального истощения, но оно не проходит. Следовательно, многие педагоги находятся в состоянии хронического стресса и постоянного эмоционального истощения [3].

Выраженность разных симптомов эмоционального выгорания у учителей, работающих в условиях Крайнего Севера, зависит от длительности их трудовой деятельности. Для «молодых учителей» со стажем

¹ Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер. 2008. 336 с.

работы до десяти лет характерно формирование симптомов «Загнанность в клетку» и «Эмоциональная отстраненность». Педагогам со стажем 10–20 лет более свойственны состояния тревоги и депрессии по сравнению с группой учителей со стажем 30–40 лет.

Формирование характеристик эмоционального выгорания у учителей, работающих в условиях Крайнего Севера, связано с определенным профилем латеральной организации. Проявление неадекватных эмоциональных реакций, застревание на отрицательных эмоциях в большей степени характерны для «правополушарных» педагогов. «Правополушарные» и «левополушарные», по сравнению с «билатералами», больше занижают собственные достижения и менее устойчивы к потере смысла работы. Для «леворуких» по профилю латеральной организации более характерно формирование симптома «Расширение сферы экономии эмоций», по сравнению с «амбидекстрами» и «праворукими» (согласно терминологии Е. Д. Хомской). При яркой выраженности левополушарности («чистые правши») у учителей чаще развиваются психосоматические и психовегетативные нарушения¹.

Формирование отдельных симптомов эмоционального выгорания у педагогов, работающих в условиях Крайнего Севера и приравненных к ним территориях, сопровождается изменениями показателей вариабельности сердечного ритма².

Также следует отметить, что стрессы в профессиональной деятельности педагогов могут быть связаны с отсутствием навыков управления своим временем. В исследовании Т. Е. Симиной, Т. А. Залыгиной было установлено, что чувство нехватки времени постоянно испытывают 94% респондентов. Анализ деятельности педагогических работников позволил выявить у них отсутствие навыков четкой организации и планомерного выполнения педагогической работы при определенном лимите времени. Многие педагоги относятся к тайм-менеджменту скептически или отрицательно, считая, что его использование способно превратить человека в работа [21].

¹ Майстренко В.И. Психофизиологические характеристики учителей с проявлениями эмоционального выгорания, работающих в условиях Крайнего Севера: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д., 2015. 22 с.

² Там же.

О важности адаптационных характеристик в деятельности учителя пишет Л. М. Митина. Она выделила две основные модели труда учителя: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития учителя. Для первой модели характерно установление отношения лишь к отдельным фрагментам профессиональной деятельности, но не к деятельности в целом: приспособительное, или адаптивное, поведение, пассивность, конформность, стратегия «экономии сил», основанная преимущественно на использовании наработанных алгоритмов, превращающихся в штампы и стереотипы. Вторая модель, как пишет автор, характеризуется способностью учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Это дает возможность самостоятельно и конструктивно разрешать трудности и противоречия, оптимально использовать свои потенциальные возможности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые пути совершенствования педагогического процесса.

Указанные выше модели труда учителя следует рассматривать как уровни развития личности. В одном случае – уровень личностной адаптации, в другом – способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [17]. В связи с этим чрезвычайно важно, чтобы педагог не остановил свое личностное и профессиональное развитие из-за дефицита адаптационного потенциала.

Учитывая высокий уровень стрессогенности профессиональной деятельности педагогов и ее особенности в условиях Арктической зоны, актуальным является вопрос психолого-педагогического сопровождения их профессиональной деятельности.

В рамках ресурсного подхода Ю. А. Журавлева, педагог-психолог МБОУ «Ямальская школа-интернат имени Василия Давыдова», разработала и описала комплекс мероприятий, способствующих поддержанию профессионального благополучия педагогов в условиях Крайнего Севера [9]. Автор указывает, что психолого-педагогическое сопровождение педагогической деятельности в условиях образовательного учреждения может быть реализовано в двух направлениях – предупреждение (психопрофилактика) и преодоление (психологическое консультирование и психокоррекция) трудностей, возникающих в процессе профессиональной деятельности учителей.

Предупреждение или психопрофилактика осуществляется в формах психологического просвещения и психологической диагностики профессионального благополучия педагогов.

Психологическое просвещение включает в себя развитие «психологической культуры» учителя, формирование навыков психогигиены, которые включают в себя заботу о психологическом здоровье, умение преодолевать трудные жизненные и профессиональные ситуации, сохраняя при этом свою эффективность как личность и как профессионал. Основу психологической культуры составляют: самопознание и самооценка; стремление к познанию других людей; умение управлять своим поведением, эмоциями. Темами практических занятий педагога-психолога с учителями могут быть: «Саморегуляция эмоциональных состояний», «Заповеди психического здоровья», «Мой внутренний мир» и др. Форма организации занятий может быть как индивидуальной, так и групповой.

Психологическая диагностика проводится с целью оценки психоэмоционального состояния педагогов и их личностных ресурсов, необходимых для успешной реализации в своей профессиональной деятельности. Ю. А. Журавлева предлагает использовать комплекс психодиагностических методик: «Переживание психологического кризиса личностью» С. В. Духновского; «Опросник свойств темперамента» и «Доминирующее состояние» Л. В. Куликова; «Шкала субъективного благополучия» Г. Перуэ-Баду в адаптации М. В. Соколовой; модифицированный Л. Н. Собчик вариант интерперсональной диагностики Т. Лири «Диагностика межличностных отношений». Данные методики позволяют выявить степень переживания педагогом кризисной ситуации, его «кризисный профиль», свидетельствующий о наличии или отсутствии личностных ресурсов, следовательно, позволяющий построить прогноз дальнейшего развития личности (благоприятный, неблагоприятный, неопределенный). Ю.А. Журавлева подчеркивает, что немаловажное значение имеет оценка удовлетворенности педагога существующей системой взаимоотношений в коллективе. Для этого педагогом-психологом должна проводиться диагностика удовлетворенности психологическим климатом в коллективе, степени сплоченности коллектива. Наличие благоприятных межличностных отношений в коллективе является ресурсом для специалиста, дающим ему помощь и поддержку.

Преодоление трудностей, возникающих в процессе профессиональной деятельности учителей, реализуется в двух формах – психологическое консультирование и психокоррекция.

Психологическое консультирование направлено на раннее выявление трудностей и проблем у педагога, возникающих в процессе его профессиональной деятельности. Психологические консультации проводятся в индивидуальной форме. Разрабатываются рекомендации по снижению психоэмоционального напряжения, развитию навыков саморегуляции эмоциональных состояний.

Психокоррекция осуществляется при выявлении деструктивных переживаний, сочетающихся с отсутствием потенциала личности для самостоятельного выхода из сложившейся ситуации. Выбор формы работы определяется пожеланием самого педагога и его текущим психоэмоциональным состоянием. Ю. А. Журавлева отмечает, что оптимальной формой организации коррекционной работы с педагогами является групповой психологический тренинг. Основу программы могут составлять социально-психологический тренинг с включением отдельных элементов программ тренингов по управлению стрессами, саморегуляции эмоциональных состояний, делового общения, урегулирования конфликтов, личностного роста, повышения самооценки, развития креативности.

При организации психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности педагогов Арктической зоны в рамках подхода, основанного на концепции личностного адаптационного потенциала, следует использовать в качестве психодиагностической методики многоуровневый личностный опросник «Адаптивность», разработанный А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным.

В профилактической и коррекционной работе могут проводиться следующие тренинги: тренинг эмоциональной устойчивости педагога, разработанный Е.М. Семеновой¹, тренинг «Профилактика синдрома эмоционального выгорания или Как жить полной жизнью и не "сгореть" на работе» О.И. Бабич², тренинг по тайм-менеджменту, направленные на

¹ Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: учеб. пособие. М.: Психотерапия, 2006. 256 с.

² Бабич О. И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения. М.: Учитель, 2021. 122 с.

формирование рациональных методов временной регуляции деятельности и освоение способов и правил организации рабочего и личного времени Т. Е. Симиной, Т. А. Залыгиной [21].

Психопрофилактические мероприятия следует начинать в процессе обучения в учреждениях профессионального образования. Профессиональная подготовка должна включать в себя не только формирование компетенций, необходимых учителю начальных классов или учителю-предметнику, не только изучение общей дидактики и частных методик преподавания дисциплин в школе. Вуз должен помогать становлению личности будущего профессионала. Процесс обучения должен способствовать развитию психологических характеристик, составляющих личностный адаптационный потенциал педагогов (нервно-психическая устойчивость, коммуникативный потенциал, моральная нормативность), а также формированию навыков профессионального и личностного саморазвития.

На факультете психологии Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина накоплен опыт работы по личностному развитию студентов на этапе их подготовки к будущей педагогической деятельности. В частности, в учебный план по программе бакалавриата Психолого-педагогическое образование (профиль Психология и социальная педагогика) включены дисциплины «Педагогическая акмеология» и «Профилактика профессионального выгорания педагога». Целью дисциплины «Педагогическая акмеология» является формирование у будущих педагогов готовности к саморазвитию, а также способности управлять процессом профессионального и личностного саморазвития. Дисциплина «Профилактика профессионального выгорания педагогов» предназначена для формирования у студентов способности управлять процессом профессионального и личностного развития педагогов, предупреждая возникновение синдрома профессионального выгорания в процессе педагогической деятельности.

В магистратуре по этому же направлению подготовки предусмотрена дисциплина «Практикум по методам саморегуляции эмоционального состояния педагога», в рамках которой студенты изучают основные методы и техники саморегуляции, учатся применять методы эмоциональной саморегуляции в целях профилактики и коррекции неблагоприятных функциональных состояний.

Кроме этого, следует отметить, что и в других российских вузах проводится работа со студентами-педагогами по их психологической подготовке к профессиональной деятельности. В Пензенском государственном педагогическом университете им. В. Г. Белинского со студентами проводятся тренинги адаптивности, способствующие развитию адаптационного потенциала как важнейшего внутреннего фактора успешной адаптации [6].

В ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» разработан тренинг личностного роста, который включен в учебный процесс в качестве дисциплины по выбору по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование. Студенты изучают теоретические основы тренинга личностного роста, основные подходы к пониманию личности и закономерностей ее развития в психологии, а также особенности применения основных психотерапевтических техник и упражнений, используемых в рамках тренинга личностного роста¹.

Обсуждение и выводы

В рамках проведенного исследования были сформулированы следующие теоретические положения, уточняющие понимание специфики педагогической деятельности в Арктической зоне и организации психолого-педагогического сопровождения данных специалистов:

1. Профессиональная подготовка будущих учителей арктических регионов должна быть направлена на формирование у них адаптационных характеристик, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность в суровых климатогеофизических условиях при наличии неблагоприятных материально-технических и бытовых факторов обучения детей в стационарных и кочующих школах. Подготовка педагогических кадров для работы в Арктике также должна включать изучение этнопсихологических особенностей детей коренных народов Крайнего Севера и специфики их обучения.

2. Существуют разные теоретические основы разработки системы психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, работающих в Арктической зоне, с целью повышения их стрессоустойчивости: концепция личностного адаптационного потенциала А. Г. Маклакова, ресурсная концепция С. Хобфолла.

¹ Минуллина А. Ф., Гурьянова О. А. Тренинг личностного роста: методическое пособие. Казань: Бриг, 2015. 96 с.

3. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов в условиях образовательного учреждения Арктической зоны может быть реализовано в двух направлениях – предупреждение (психопрофилактика) и преодоление (психологическое консультирование и психокоррекция) трудностей, возникающих в процессе профессиональной деятельности учителей.

4. Существует необходимость проведения исследования по уточнению методических основ психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, работающих в Арктической зоне, а именно на оценки эффективности существующих методов психодиагностической, консультативной и коррекционно-развивающей работы с педагогами применительно к Арктическим регионам.

Таким образом, психологическую подготовку будущих учителей Арктической зоны, направленную на формирование способности преодолевать действие стрессогенных факторов и сохранять психологическое благополучие, целесообразно начинать на этапе профессиональной подготовки. С этой целью в учебный план следует включать такие дисциплины, как «Педагогическая акмеология», «Профилактика профессионального выгорания педагога», «Практикум по методам саморегуляции эмоционального состояния педагога».

Список литературы

1. Багнетова Е. А., Малюкова Т. И., Болотова С. В. К вопросу об адаптации организма человека к условиям жизни в Северном регионе // Успехи современного естествознания. – 2021. – № 4. – С. 111–116.
2. Балашов Ю. В. Особенности процессуального компонента процесса обучения математике учащихся 5–6 классов национальных школ Ханты-Мансийского автономного округа // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – №1. – С. 266–272.
3. Бартош Т. П., Бартош О. П. Проявление синдрома эмоционального выгорания у педагогов в разные периоды учебного года // Гигиена и санитария. – 2019. – № 4. – С. 411–417.
4. Благинин А. А., Цгоева А. К., Торчило В. В. Личностный адаптационный потенциал как интегральная психологическая характеристика адаптационных способностей людей, проживающих в условиях Крайнего Севера // Высшее образование XXI века. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2005. – С. 232–237.
5. Бутова Л. А., Бычкова Е. С., Лыткина А. В. Исследование психоэмоциональных и поведенческих компонентов эмоционального выгорания у педагогов с различным стажем работы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – №3. – С. 15–21.

6. Восрекасенко О. А. Тренинговые занятия как эффективная форма развития адаптационных способностей обучающихся в вузах // Вестник Новгородского государственного университета. – 2010. – №58. – С. 4–7.

7. Диканский Н. С. Образование для коренных народов Сибири: социокультурная роль Новосибирского государственного университета / Н. С. Диканский, Ю. В. Пошков, В. В. Радченко, И. В. Свиридов, Е. А. Тюгашев, В. Я. Шатрова. – Новосибирск: Нонпарель, 2005. – 360 с.

8. Дуткин М. П. Профилактическая деятельность по снижению суицидального риска у несовершеннолетних Республики Саха (Якутия) // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. – 2021. – № 2 (23). – С. 17–23.

9. Журавлева Ю. А. Ресурсный подход к профессиональному благополучию педагогов в условиях Крайнего Севера // Вестник Югорского государственного университета. – 2022. – № 1(64). – С. 226–232.

10. Инденбаум Е. Л. Социокультурные детерминанты познавательной деятельности детей малочисленных народов Севера // Культурно-историческая психология. – 2008. – № 3. – С. 25–32.

11. Казначеев В. П. Современные аспекты адаптации. – Новосибирск: Наука, 1980. – 192 с.

12. Козлов К. А., Гудовских Н. С., Кузнецов В. В. Стратегическая значимость Арктической зоны Российской Федерации // Технологии гражданской безопасности. – 2010. – № 4 (26). – С. 8–13.

13. Маклаков А. Г. Человек в экстремальных условиях и личностный адаптационный потенциал. – Психологический журнал. – 2001. – №1. – С.16–24.

14. Маклаков А. Г., Чермянин С. В. Психологическое прогнозирование в экстремальных условиях деятельности // Вестник СПбГУ. – 2009. – №4. – С. 142–148.

15. Малышева Е. В., Набок И. Л. Образование коренных малочисленных народов Арктики: проблемы и перспективы развития // Общество. Среда. Развитие. – 2015. – № 1. – С. 139–144.

16. Миронов А. В. Особенности самоотношения подростков – представителей разностатусных этнических групп // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 2 (27). – С. 80–84.

17. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

18. Николаева А. Д. Образование в условиях кочевья (научный обзор) // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М. К. Аммосова. – 2021. – №2(22). – С. 5–13.

19. Петрова О. Н. Особенности социально-психологической адаптации педагогов в условиях Крайнего Севера // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 21 (51). – С. 265–268.

20. Полетаева О. В. Профессионально долготлетие и психологическое здоровье в условиях Арктики // Вестник КГУ. – 2017. № 1. – С. 118–122.

21. Сими́на Т. Е., Залыгина Т. А. Тайм-менеджмент как эффективное средство управления временем работника образовательной организации // Вестник РЭУ им. Г. В. Плеханова. – 2018. – № 2 (98). – С. 115–121.

22. Хаснулин В. И., Хаснулин П. В. Современные представления о механизмах формирования северного стресса у человека в высоких широтах // Экология человека. – 2012. – №1. – С. 3–11.

23. Шафранов-Куцев Г. Ф., Ефимова Г. З. Специфика жизни и педагогической деятельности на Крайнем Севере (на примере Ямало-Ненецкого автономного округа) // Арктика и Север. – 2017. – № 26. – С. 136–150.

References

1. Bagnetova, E. A., Malyukova, T. I., Bolotova, S. V. (2021) K voprosu ob adaptacii organizma cheloveka k usloviyam zhizni v Severnom regione [On the issue of adaptation of the human body to the living conditions in the Northern region]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya – Successes of modern natural science*. No 4. pp. 111–116. (In Russian).
2. Balashov, Yu. V. (2011). Osobennosti processual'nogo komponenta processa obucheniya matematike uchashchihsya 5–6 klassov nacional'nyh shkol Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga [Features of the procedural component of the process of teaching mathematics to students of grades 5–6 of national schools of the Khanty-Mansi Autonomous Okrug]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Bryansk State University*. No 1. pp. 266–272. (In Russian).
3. Bartosh, T. P., Bartosh, O. P. (2019) Proyavlenie sindroma emocional'nogo vygoraniya u pedagogov v raznye periody uchebnogo goda [Manifestation of emotional burnout syndrome among teachers in different periods of the academic year]. *Gigiena i sanitariya – Hygiene and sanitation*. No 4. pp. 411–417. (In Russian).
4. Blagin, A. A., Cgoeva, A. K., Torchilo, V. V. (2005) Lichnostnyj adaptacionnyj potencial kak integral'naya psihologicheskaya harakteristika adaptacionnyh sposobnostej lyudej, prozhivayushchih v usloviyah Krajnego Severa [Personal adaptive potential as an integral psychological characteristic of adaptive abilities of people living in the conditions of the Far North]. *Vysshee obrazovanie XXI veka – Higher education of the XXI century*. St. Petersburg: PLSU. pp. 232–237. (In Russian).
5. Butova, L. A., Bychkova, E. S., Lytkina, A. V. (2019) Issledovanie psihoemocional'nyh i povedencheskih komponentov emocional'nogo vygoraniya u pedagogov s razlichnym stazhem raboty [Investigation of psychoemotional and behavioral components of emotional burnout in teachers with different work experience]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*. No 4. pp. 15–21. (In Russian).
6. Vosrekasenko, O. A. (2010) Treningovyie zanyatiya kak effektivnaya forma razvitiya adaptacionnyh sposobnostej obuchayushchihsya v vuzah [Training sessions as an effective form of development of adaptive abilities of students in universities]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Novgorod State University*. No 58. pp. 4–7. (In Russian).
7. Dikanskij, N. S. (2005) Obrazovanie dlya korennyh narodov Sibiri: sociokul'turnaya rol' Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta [Education for indigenous peoples of Siberia: the social-cultural role of Novosibirsk State University] / N. S. Dikanskij, YU. V. Poshkov, V. V. Radchenko, I.V. Sviridov, E.A. Tyugashev, V.Ya. Shatrova. Novosibirsk: Nonparel. 360 p. (In Russian).
8. Dutkin, M. P. (2021) Profilakticheskaya deyatel'nost' po snizheniyu suicidal'nogo riska u nesovershennoletnih Respubliki Saha (Yakutiya) [Preventive activities to reduce suicidal risk in minors of the Republic of Sakha (Yakutia)]. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M. K. Ammosova – Bulletin of the Northeastern Federal University named after M. K. Ammosov*. No 2 (23). – pp. 17–23. (In Russian).

9. Zhuravleva, Yu. A. (2022) Resursnyj podhod k professional'nomu blagopoluchiyu pedagogov v usloviyah Krajnego Severa [Resource approach to the professional well-being of teachers in the conditions of the Far North]. *Vestnik Yugorskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Ugra State University*. № 1(64). pp. 226-232. (In Russian).
10. Indenbaum E. L. (2008) Sociokul'turnye determinanty poznavatel'noj deyatel'nosti detej malochislennyh narodov Severa [Sociocultural determinants of cognitive activity of children of small peoples of the North]. *Kul'turno-istoricheskaya psihologiya – Cultural and historical psychology*. No. 3. pp. 25–32. (In Russian).
11. Kaznacheev V. P. (1980) Sovremennye aspekty adaptacii [Modern aspects of adaptation]. Novosibirsk: Nauka. 192 p. (In Russian).
12. Kozlov, K. A., Gudovskih, N. S., Kuznecov, V. V. (2010) .Strategicheskaya znachimost' Arkticheskoy zony Rossijskoj Federacii [Strategic significance of the Arctic zone of the Russian Federation]. *Tekhnologii grazhdanskoj bezopasnosti – Technologies of civil security*. № 4 (26). pp. 8–13. (In Russian).
13. Maklakov, A. G. (2001) Chelovek v ekstremal'nyh usloviyah i lichnostnyj adaptacionnyj potencial [Man in extreme conditions and personal adaptive potential]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*. No 1. pp. 16–24. (In Russian).
14. Maklakov, A. G., Chernyanin, S. V. (2009) Psihologicheskoe prognozirovanie v ekstremal'nyh usloviyah deyatel'nosti [Psychological forecasting in extreme conditions of activity]. *Vestnik SPbGU – Bulletin of St. Petersburg State University*. No 4. pp. 142–148. (In Russian).
15. Malysheva, E. V., Nabok, I. L. (2015) Obrazovanie korennyh malochislennyh narodov Arktiki: problemy i perspektivy razvitiya [Education of indigenous peoples of the Arctic: problems and prospects of development]. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie. – Society. Wednesday. Development*. No 1. pp. 139–144. (In Russian).
16. Mironov, A. V. (2011) Osobennosti samootnosheniya podrostkov – predstavitelej raznostatusnyh etnicheskikh grupp [V. Features of self-attitude of adolescents – representatives of different status ethnic groups]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The world of science, culture, education*. No 2 (27). pp. 80–84. (In Russian).
17. Mitina, L. M. (1998) *Psihologiya professional'nogo razvitiya uchitelya* [Psychology of professional teacher development]. Moscow: Flint. 200 p. (In Russian).
18. Nikolaeva, A. D. (2021) Obrazovanie v usloviyah kochev'ya (nauchnyj obzor) [Education in nomadic conditions (scientific review)]. *VESTNIK Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M.K. Ammosova – BULLETIN of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov*. No 2(22). pp. 5–13. (In Russian).
19. Petrova, O. N. (2007) Osobennosti social'no-psihologicheskoy adaptacii pedagogov v usloviyah Krajnego Severa [Features of socio-psychological adaptation of teachers in the conditions of the Far North]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – News of the Herzen University*. No 21 (51). pp. 265–268. (In Russian).
20. Poletaeva, O. V. (2017) Professional'no dolgoletie i psihologicheskoe zdorov'e v usloviyah Arktiki [Professional longevity and psychological health in the Arctic]. *Vestnik KGU – Bulletin of KSU*. No 1. pp. 118–122. (In Russian).
21. Simina, T. E., Zalygina, T. A. (2018) Tajm-menedzhment kak effektivnoe sredstvo upravleniya vremenem rabotnika obrazovatel'noj organizacii [Time management as an effective means of managing the time of an employee of an educational organization]. *Vestnik*

REU im. G. V. Plekhanova – Bulletin of Plekhanov Russian University of Economics. No 2 (98). pp. 115–121. (In Russian).

22. Hasnulin, V. I., Hasnulin, P. V. (2012) *Sovremennye predstavleniya o mekhanizmah formirovaniya severnogo stressa u cheloveka v vysokih shiroтах* [Modern ideas about the mechanisms of formation of northern stress in humans at high latitudes]. *Ekologiya cheloveka – Human ecology*. No 1. pp. 3–11. (In Russian).

23. Shafranov-Kucev, G. F., Efimova, G. Z. (2017) *Specifika zhizni i pedagogicheskoy deyatel'nosti na Krajnem Severe (na primere Yamalo-Neneckogo avtonomnogo okruga)* [The specifics of life and pedagogical activity in the Far North (on the example of the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug)]. *Arktika i Sever – Arctic and the North*. No 26. pp. 136–150. (In Russian).

Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

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

Куницына Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-4864-6447, e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

About the authors

Vasiliy 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.

Irina A. Kunitsyna, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-4864-6447, e-mail: i-kunitsyna@yandex.ru

Поступила в редакцию: 07.04.2022

Received: 07 Apr. 2022

Принята к публикации: 29.04.2022

Accepted: 29 Apr. 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 159.922.6-055.1(470+560)
DOI 10.35231/18186653_2022_2_166

Сравнительный анализ возрастных особенностей мужчин, проживающих в России и Турции

В. И. Михайлов

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

Введение. Во введении определена актуальность исследования, связанная с проблемой влияния динамики возрастного развития на личность субъекта в разных культурах. Данная тематика рассматривается на выборке мужчин периода зрелости в двух странах.

Материалы и методы. Исследование предполагало теоретический и сравнительный анализ. Базой экспериментального исследования стали 268 мужчин, проживающих в Турции, и 220 мужчин, проживающих в России. Формирование групп происходило в процессе консультативной работы и консульской деятельности дипломатического ведомства на территории Турецкой Республики. Выборка представлена мужчинами в возрасте от 21 года до 55 лет.

Результаты исследования. Итоги исследования представлены результатами сравнительного анализа индивидуальных показателей. Сравнительный анализ дает возможность заключить, что отличительные особенности выборок в первую очередь вызваны параметрами социального развития субъекта в рамках нескольких групп и общностей.

Обсуждение и выводы. Анализ теоретических исследований позволил заключить, что в целом в различных культурах зрелость принято рассматривать в качестве этапа развития личности субъекта, который формируется в процессе взросления, проявляет себя как наиболее продуктивный этап его развития, характеризующийся высоким уровнем активности, стремлением к самоактуализации. При этом понятие возрастного развития не имеет четко очерченных границ и отличается в различных культуральных выборках. Специфика проявления параметров зрелости мужчины значительным образом зависит от особенностей развития личности в каждой конкретной культуре.

Результаты эмпирического исследования, проведенного на российской и турецкой выборках, позволили определить направленность и особенности возрастного развития мужчин в разных культурах. Так, в частности, среди российских мужчин акцент в формировании личностных особенностей взрослого делается на значительном количестве характеристик, связанных с самоопределением и развитием, в то время как в турецкой выборке подобные особенности связаны в первую очередь со структурой

социальных контактов и ориентацией вовне. При этом психологические особенности взрослых мужчин, проживающих в Турции, претерпевают намного меньше изменений в ходе возрастного развития: становится более сбалансированной структура самоотношения, ослабляется эмоциональный контроль, снижается напряженность защитных реакций.

Ключевые слова: взрослость, возраст, динамика возрастного развития, культуральные особенности.

Для цитирования: Михайлов В.И., Сравнительный анализ возрастных особенностей мужчин, проживающих в России и Турции // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 166–180. DOI 10.35231/18186653_2022_2_166

Comparative analysis of the age characteristics of Russian and Turkish men

Vyacheslav I. Mikhailov

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

Introduction. The introduction defines the relevance of the study associated with the problem of the influence of the dynamics of age development on the personality of the subject in different cultures. 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 268 representatives of the Turkish-speaking sample and 220 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.

Research result. The results of the study are presented by the results of a comparative analysis. 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. While in the Turkish sample, such features are primarily associated with the structure of social contacts and orientation to the outside. The psychological characteristics of adult men living in Turkey undergo much less changes in the course of age development: the structure of self-attitude becomes more balanced, emotional control is weakened, and the tension of defensive reactions decreases.

Key words: adulthood, age, dynamics of age development, cultural characteristics.

For citation: Mikhailov, V. I., (2022). Sravnitel'nyy analiz vozrastnykh osobennostey muzhchin, prozhivayushchikh v Rossii i Turtsii [Comparative analysis of the age characteristics of Russian and Turkish men]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 166–180. DOI 10.35231/18186653_2022_2_166 (In Russian).

Введение

Развитие современного общества и процессы глобализации подразумевают, что общих черт в структуре личностных особенностей представителей различных культур становится все больше, иногда в ущерб персонологическому компоненту личности. Однако, научные исследования показывают, что данные процессы не являются однозначными и проявляют себя по-разному в различных общественных системах и культурах. Одним из важных показательных факторов в этом влиянии является динамика возрастного развития. Исследование с позиции возрастных изменений способно продемонстрировать степень воздействия культуральных различий на личностные особенности субъекта разного периода взрослости.

Результатом возрастного развития мужчины чаще принято считать становление определенных личностных характеристик. В современной психологии понятие зрелости принято связывать как с рядом психофизиологических параметров, таких как функциональная готовность человека к активным формам поведения, так и структурой личностных и индивидуальных качеств субъекта, которые проявляются в таких феноменах, как жизненный путь человека, особенности самосознания, его смысложизненные ориентации, стратегии защитного поведения.

Обзор литературы

Понятие возраста в акмеологии является отправной точкой планирования любого научного исследования. Данный подход подчеркивает тот факт, что наиболее важным фактором при описании любого «жизненного цикла» человека является анализ момента «смены состояний развития» субъекта и переход психики на другой уровень развития [1]. Однако изучение динамики возрастного развития сопряжено с известными трудностями понимания содержания и определения границ самого понятия возраста. Основанием для выделения и определения феномена, а также факторов, влияющих на него, зачастую являются совершенно различные точки зрения отечественных и зарубежных психологов.

Онтогенетический подход к описанию данного феномена остается распространенным, однако не единственным. Так, Л.С. Выготский связывал понятие возраста с циклическим развитием организма. Место в структуре данного циклического развития в определенный период, по его мнению, и называется возрастом. Однако, как и многие авторы, он полагал, что формирование субъекта не может проходить вне социального и исторического контекста развития общества в целом. Автор называет это социальной ситуацией развития [4; 7].

В работах Б.Г. Ананьева, В. Шевчука, Г. Лемана и других авторов понятие возраста рассматривается в связи с динамикой жизненного пути человека. По мнению автора, именно жизненный путь в значительной мере определяет не только содержание, но и «наполнение» каждого возрастного периода. В работах известного психолога данный феномен приобрел статус некой психологической детерминанты развития личности. При этом, под понятием жизненного пути автор понимает «историю формирования и развития личности в определенном обществе...». Результатом возрастного развития мужчины принято считать становление определенных личностных характеристик. При этом, жизненный путь, чаще всего, принято рассматривать лишь как некий процесс, фактор, являющийся элементом развития, и ведущий к формированию определенных качеств личности, которые, собственно, и принято рассматривать как истинные критерии наступления не только взрослости, но и зрелости мужчины.

Значимость внешних факторов, оказывающих влияние на возрастное развитие человека, подчеркивает П.П. Блонский. Автор считает, что уровень развития общества может как ускорить, так и снизить темпы возрастной динамики [3]. Ввиду существенного сокращения межпоколенного временного континуума, подобное влияние, в значительной мере проявляет себя в современном контексте. Так, И.В. Арендачук отмечает, что в динамике возрастного развития молодежи присутствует тенденция к ослаблению значимости смысложизненных характеристик социальной деятельности и укреплению роли ценностных ориентаций и направленности личности на осуществление жизненных предназначений [2].

Другие авторы расширяют и пересматривают сам феномен изучения. К примеру, Н.Е. Русанова в своих работах уделяет внимание изменению понятия возраста, связанного с содержательными изменениями собственно самой личности, свойственными данному периоду развития общества [12]. Другие исследователи – В. Магун, М. Руднев, показывают отражение влияния этапов социализации общества в странах на динамику возрастного развития граждан. Межпоколенные изменения ценностей внутри разных стран (как онтогенетические изменения, так и влияния жизненного пути) имеют сходства, и поэтому различия в ценностях сверстников из разных стран показывают в основном различия в начальных социализационных импульсах, приобретенных в молодости [9]. Исследованиями возраста с точки зрения его социальных аспектов на данный момент занимаются П.А. Сизов, Д.В. Базарова, Г.В. Липатьев, С.Е. Ваганова и др. [5; 8; 13].

Значительный интерес в возрастной психологии представляет так называемый персонологический подход, связанный с изучением конкретных параметров воздействия не только культуры на субъекта, но и субъекта на культуру. В решении данной проблемы значимое место отводится элементам материального мира, которая, по мнению большинства авторов значительным образом связана со спецификой формирования ценностного потенциала субъекта. Исследования в области влияния культуральных аспектов на специфику мыслительной деятельности субъекта, под руководством А. Хэддона, в свое время, проводили W. Rivers, несколько позже, М.Н. Segall, М. Herskovitz, D.T. Campbell, R.R. Dasen, J.W. Berry [15]. W. Rivers и его ученики сосредоточили внимание на исследовании сенсорных способностей или элементарных психических функций, доказав своими исследованиями, что данные системы в

нецивилизованных сообществах ничем не отличаются от таковых у представителей европейских стран [17]. Подобные исследования, в свое время проводил J.S. Bruner, сделавший вывод о том, что большинство более сложных психических процессов (научения и мышления) зависят от особенностей культуры и ее ресурсов [16].

В отечественной психологии проблемой исследования связи культурно-исторического контекста, деятельности и формирования индивидуальных особенностей личности путем изучения опосредующих факторов, занимались такие авторы, как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.С. Бурлакова, Н.Н. Вересов и др. [14]. Последний из указанных авторов процесс формирования человека в культуре обозначает как нелинейный [6]. Динамическое развитие личности определяется как различным влиянием возрастных периодов, так и неодинаковой степенью воздействия культурной и социальной среды.

Особого внимания заслуживают работы, основанные на изучении так называемых процессов горизонтальной и вертикальной культуральной трансмиссии, проявляющих себя в качестве влияний со стороны старшего поколения, а также внутр поколенных влияний. Так, Н.Л. Москвичева и Е.В. Зиновьева полагают, что усвоение таких влияний определенным образом связано с формированием не только особенностей восприятия человека, но и проявляет себя в структуре жизненных сценариев, в профессиональной сфере и т.д. [11].

Анализ указанных выше исследований указывает на то, что многие проблемы возрастной психологии в области изучения динамики развития взрослого человека, на современном этапе нельзя назвать исчерпанными ввиду влияния нескольких основных факторов, таких как: множественность подходов к изучению одной и той же проблемы; динамичность изменения многих показателей, как в рамках субъектных отношений, так и под влиянием групповых воздействий; качественное изменение среды, в рамках которой происходит формирование того или иного показателя или явления; наличие множественных допущений в структуре различных исследований, снижающих их общую эффективность (к примеру, отсутствие возможности исследования в аутентичной среде); влияние активно изменяющихся экономических условий и жизни общества в целом.

Материалы и методы

Экспериментальной базой работы стала выборка из 220 русскоязычных и 268 турецкоязычных мужчин в возрасте от 21 до 55 лет. Группы были разделены по возрасту – от 21 года до 33 лет, от 34 лет до 55. Этап оправдан исследовательской целью в определении индивидуальных особенностей и различий среди молодых и более старших групп взрослых мужчин.

В структуру исследования, ввиду ориентации на личностное развитие субъекта и развитие взрослого мужчины были включены только личностные тесты. Обследование проводилось однократно (в течение рабочего дня), на базе Генерального консульства России в Анталье (Турция) и включало в себя заполнение биографии, анкеты и тестовых методик в письменном виде. В обследовании принимали участие этнические турки, обращавшиеся в российское загранпредставительство с целью решения проблем различного характера.

В качестве методов исследования использовались: биографический метод (специфический для возрастной психологии); авторская анкета; вербальные тестовые методики, такие как: Индекс жизненного стиля (ИЖС), Индивидуально-типологический опросник (ИТО), Тест исследования копинг-стратегий С. Хобфолла (SACS), тест-опросник В.В. Столина, тест Г.Я. Розена, тест социальной фрустрации и эмпатии, тест исследования смысложизненных ориентаций (СЖО).

Результаты исследования

Изучение динамики возрастного развития мужчин из разных стран включало исследование личностных особенностей и социально-психологических показателей. Сравнительный анализ проводился среди двух возрастных групп зрелых представителей внутри каждой страны.

На первом этапе был проведен сравнительный анализ индивидуальных показателей, которые описывают мужчин из российской выборки в возрасте 21–33 и 34–55 лет. Аналогичный анализ был проведен в турецкой выборке. Имеющие значимые различия показатели сравнительного анализа личностных особенностей в российской выборке представлены в табл. 1.

Таблица 1

*Сравнительный анализ личностных особенностей
в выборке мужчин, проживающих в России, по тесту ИТО и методике
В.В. Столина (N1=116, N2=104)*

№ п/п	Показатель	M1 ± m	M2 ± m	T-критерий	P≤0,05
Результаты теста ИТО					
1.	ИТО (L)	4,33±0,167	3,47±0,217	2,599	0,01
2.	Спонтанность	5,61±0,143	5,18±0,165	1,971	0,05
3.	Агрессивность	4,60±0,121	4,24±0,124	1,981	0,05
4.	Интроверсия	3,27±0,173	4,25±0,240	-3,313	0,001
5.	Лабильность	5,82±0,099	5,47±0,131	2,305	0,05
Результаты методики В.В. Столина					
6.	S Чувство «Я»	90,75±1,056	84,47±1,727	3,379	0,001
7.	I Самоуважение	84,80±1,320	81,41±1,955	2,517	0,05
8.	III Ожид. отнош.	74,17±1,918	64,97±2,496	4,216	0,001
9.	Отношение др.	75,01±1,894	58,14±2,406	5,790	0,001
10.	Самопринятие	85,76±1,302	79,94±2,365	2,239	0,05
11.	Самопонимание	85,17±1,517	75,18±2,244	3,825	0,001
Результаты методики СЖО					
12.	Цели жизни	36,66±1,84	32,96±1,113	4,722	0,000
13.	Процесс жизни	34,85±1,189	30,59±1,041	5,663	0,000
14.	Результативность	29,53±1,427	26,64±0,683	4,139	0,000
15.	Локус контроля – Я	24,03±1,575	22,55±0,456	2,739	0,01
16.	Локус контроля – жизнь	35,24±1,441	32,27±0,671	3,569	0,000
17.	Общий показатель	117,02±2,417	105,73±2,556	4,649	0,000

Примечание: M1 – средние результаты в выборке 21–33 года;
M2 – средние результаты в выборке 34–55 лет;
N – количество участвующих в исследовании.

Согласно результатам теста ИТО, старшим русским в большей степени свойственна интроверсия. При этом для молодых русских характерны социальная желательность, спонтанность, агрессивность и лабильность.

В анализе структур самоотношения можно говорить о наличии большей направленности молодой части выборки на индивидуальный и эгокомпонент (глобальное чувство «Я» и самоуважение) и элементы социального одобрения (ожидаемое отношение от других). В более старшей выборке наблюдается снижение эгоистических тенденций и склонность в большей мере обращать внимание на социальные связи и внутренний

мир (установочное поведение), что указывает на отрицательную динамику развития самоотношения в отечественной выборке мужчин по отношению к динамики возрастного развития. Выборка молодых русских отличается более высокими смысложизненными ориентациями по всем показателям.

Анализ социально-психологических особенностей личности мужчин в российской выборке представлен в табл. 2, указаны только показатели, имеющие значимые различия.

Таблица 2

Сравнительный анализ социально-психологических особенностей мужчин в российской выборке (N=116, N=104)

№ п/п	Показатель (частота встречаемости)	M1 ± m	M2 ± m	T-крит.	P≤0,05
1.	Перц.-верб. компет.	7,81+0,84	6,81+0,109	7,535	0,000
2.	Социальная фрустр.	0,77+0,189	1,10+0,062	-4,674	0,000
Результаты методики Холла					
3.	Управл. эмоциями	9,66+0,575	7,08+0,710	2,927	0,01
4.	Самомотивация	11,85+0,441	10,46+0,517	2,093	0,05
5.	Эмпатия	10,07+0,417	8,33+0,562	2,339	0,05
6.	Распозн.эм.других	9,76+0,404	7,80+0,620	2,605	0,01
7.	Суммарный по-ль	51,91+1,929	41,23+2,385	3,449	0,001
Результаты методики SACS					
8.	Ассертивность	22,91+0,252	21,48+0,299	3,120	0,01
9.	Поиск соц. подд.	23,28+0,312	24,29+0,340	-2,202	0,05
10.	Импульсив.действия	16,19+0,302	17,88+0,278	-3,894	0,000
11.	Избегание	14,64+0,320	16,52+0,425	-3,628	0,000
12.	Агрессив.дей ствия	13,28+0,369	14,29+0,498	-1,879	0,01
13.	Суммарный п-ль	170,83+1,250	176,09+1,681	-2,806	0,01
Результаты методики ИЖС					
14.	Отрицание	65,31+1,728	59,08+2,270	2,091	0,05
15.	Подавление	31,91+1,211	26,60+1,622	2,433	0,05
16.	Регрессия	14,40+1,289	18,81+1,922	-2,207	0,05
17.	Компенсация	25,17+1,494	38,89+2,068	-5,55	0,000
18.	Проекция	38,81+1,740	48,48+2,334	-3,412	0,001
19.	Замещение	10,40+0,975	16,38+1,965	-2,905	0,05
20.	Суммарный по-ль	34,10+0,608	35,48+1,177	-2,583	0,01

Примечание: M1 – средние результаты в выборке 21–33 года;
M2 – средние результаты в выборке 34–55 лет;
N – количество участвующих в исследовании.

Сравнительный анализ продемонстрировал, что в российской выборке молодым мужчинам свойственна более развитая перцептивно-невербальная компетентность при низком уровне социальной фрустрации.

Анализ уровня показателей эмоциональной сферы указывает на более выраженные проявления в выборке молодых русских мужчин. Более высокие показатели наблюдаются по всем параметрам, кроме эмоциональной осведомленности, где значимых различий не выявлено. И исходный уровень показателей эмоциональной сферы, и направленность на социальное общение значительно превышают показатели среди русских мужчин в возрасте 21–33 года.

Разница в структуре защитных реакций имеет место практически по всем показателям, кроме показателей рационализации и реактивных состояний. Максимальное различие между выборками показал уровень компенсации. Также значимо различается и общий показатель «напряженности» защит, который иллюстрирует в целом их использование в обеих выборках и говорит о склонности российских мужчин в процессе динамики возрастного развития к формированию защитных реакций в целом. Наблюдается тенденция к росту защитного поведения с возрастом как в конструктивной форме, так и в менее адаптивных формах – импульсивные действия, избегание, агрессивные действия. Интегральный показатель также демонстрирует общую динамику роста по отношению к возрасту. Исключением из общей тенденции является лишь более высокий показатель ассертивных действий в выборке мужчин молодого возраста. Таким образом, развитие и усиление защитного поведения как в конструктивной, так и в неконструктивной форме характерно по мере динамики возрастного развития мужчин в России.

На следующем этапе был проведен анализ индивидуальных особенностей мужчин в турецкой выборке. Было выявлено меньшее количество значимых различий, поэтому данные анализа личностных и социально-психологических особенностей представлены в одной табл. 3.

Таблица 3

Сравнительный анализ личностных и социально-психологических особенностей мужчин турецкой выборки по методике ИТО (N1=126, N2=142)

№ п/п	Показатель	M1 ± m	M2 ± m	T-крит.	P≤0,05
Результаты методики В.В. Столина					
1.	S Чувство «Я»	87,64±0,963	90,82±0,843	-2,206	0,05
2.	Саморуководство	70,06±1,801	76,62±1,346	-2,841	0,01
Результаты методики Холла					
3.	Управление эмоциями	11,73±0,742	10,38±0,415	1,910	0,05
Результаты методики ИЖС					
4.	Проекция	67,21±1,642	61,13±1,873	2,414	0,01
5.	Замещение	16,30±1,563	12,14±1,032	2,065	0,05
6.	Реактивные состояния	49,26±1,495	44,86±1,787	2,110	0,05
7.	Общий показатель	49,07±0,775	45,66±0,928	2,439	0,01
Результаты методики SACS					
8.	Ассертивность	20,93±0,243	21,56±0,294	-1,563	0,05
9.	Поиск соц. поддержки	25,06±0,227	24,49±0,266	1,515	0,05
10.	Избегание	16,71±0,404	15,64±0,338	1,919	0,05

Примечание: M1 – средние результаты в выборке 21–33 года;
M2 – средние результаты в выборке 34–55 лет;
N – количество участвующих в исследовании.

Полученные различия менее выражены в сравнении с различиями в отечественной выборке, т. е. структура личностных особенностей турецкой выборки претерпевает меньшие изменения в процессе динамики возрастного развития, чем в российской выборке.

В структуре самоотношения наблюдается рост персонологического компонента на фоне повышения ответственности и снижения критичного отношения к себе. В целом динамика возрастного развития у турецких мужчин периода зрелости проявляется в развитии самоактуализации при сохранении ценностей социальных связей.

Не было выявлено значимых различий у турецких мужчин разного периода зрелости в выраженности личностных особенности, акцентуированных черт, фрустрированности, а также в перцептивно-невербальных навыках. Также схожими оказались представления в сфере смысло-жизненных ориентаций.

Турецким мужчинам периода зрелости в одинаковой степени свойственна развитость эмоциональной сферы, однако с возрастом уменьшаются навыки эмоционального контроля.

Наиболее выраженные отличия в структуре психологических особенностей наблюдаются в сфере поведенческих и защитных реакций. В процессе возрастного развития в целом отмечается снижение выраженности неконструктивного защитного поведения, такого как замещение, реактивные состояния, проекция. Однако повышаются реакции отрицания. Также наблюдается динамика снижения использования неконструктивных стратегий поведения, в первую очередь – избегания, и рост конструктивных реакций. При этом с возрастом турецкие мужчины в меньшей степени ориентируются на социальную поддержку, хотя и ориентированы на социальные связи.

В целом, динамика возрастного развития турецких мужчин проявляет себя ростом ориентации на самосовершенствование, при повышении ответственности, а также снижением неконструктивных защитных реакций. Однако изменения можно охарактеризовать как слабые, т. е. структура личностных особенностей устойчивая.

Обсуждения и выводы

Основной задачей возрастного развития человека является формирование личностных особенностей, свойственных зрелому человеку с помощью актуализации социальных, психологических и психофизиологических механизмов, заложенных как в самом человеке, так и в его окружении. При этом, формирование зрелой личности не является прямым результатом динамики возрастного развития субъекта.

Согласно данным, полученным в результате исследования, глобальные процессы, снижающие уникальность сообществ, снизили различия лишь некоторых из исследуемых индивидуально-психологических особенностей, большей частью касающихся структуры жизненных ориентаций, специфики использования социально ориентированных форм поведения и использования защитных реакций. В определенной мере данные процессы затронули и особенности формирования личности.

В российской выборке достаточно выраженными оказались процессы, заявленные во многих европейских научных исследованиях и связанные с индивидуализацией социального пространства индивида, а также склонностью к процессам самосовершенствования. Процессы, которые в восточных культурах проявляют себя в значительно меньшей мере. В целом, динамика возрастного развития турецких мужчин проявляет себя ростом ориентации на самосовершенствование, при повышении ответственности, а также снижением неконструктивных защитных

реакций. Однако изменения можно охарактеризовать как слабые, то есть структура личностных особенностей более устойчивая, чем таковая в выборке российских мужчин.

Эмпирические данные показали, что динамика возрастного развития имеет различные по выраженности и направленности проявления в структуре личностных особенностей взрослых мужчин, проживающих в России и Турции. Психологические особенности взрослых мужчин, проживающих в России, имеют значительные изменения в ходе возрастного развития: снижается стремление к самоактуализации и самосовершенствованию, а также в целом ориентация на личностные предпочтения; становятся менее гибкими черты личности; растет интроверсия и снижается социально ориентированное поведение; повышается социальная фрустрированность на фоне общего снижения проявлений эмоциональной сферы; возрастет напряженность защитного поведения. Психологические особенности взрослых мужчин, проживающих в Турции, претерпевают намного меньше изменений в ходе возрастного развития: становится более сбалансированной структура самоотношения, ослабляется эмоциональный контроль, снижается напряженность защитных реакций.

Итогом исследования стало понимание различий в видах и направленности проявлений возрастного развития мужчин в разных культурах, а также оценка их общих черт.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2014. – 288 с.
2. Арендачук И.В. Динамика ценностно-смысловых характеристик социальной активности современной молодежи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – № 3. – С. 287–307.
3. Блонский П.П. Психология и педагогика. Избр. тр. – М.: Юрайт, 2020. – 184 с.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. – М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.
5. Ваганова С.Е. Соотношения возраста и любви // Наука в современном обществе: тенденции и закономерности развития: сб. ст. по итогам междунар. конф. – 2018. – С. 116–118.
6. Вересов Н.Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип // Культурно-историческая психология. – 2005. – Т. 1. – № 2. – С. 76–86.
7. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Эксмо, 2005. – 1136 с.
8. Липатьев Г.В. Счастье и возраста // Научный аспект. – 2018. – № 1-1. – С. 126–129.
9. Магун В., Руднев М. Международные сравнения базовых ценностей российского населения и динамика процессов социализации // Образовательная политика. – 2010. – № 9-10 (47). – С. 65–72.
10. Мержан Е.В. Зрелый возраст: особенности эмоциональной сферы и их связь с индивидуальными свойствами личности // Психология, образование: актуальные и

приоритетные направления исследований, к 90-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки РФ, д-ра психол. наук, А.Ф. Шикун. Материалы междунар. науч.-практ. конференции. – 2017. – С. 267–270.

11. Москвичева Н.Л., Зиновьева Е.В. Исследование межпоколенной трансляции жизненных моделей: постановка проблемы (исследование поддержано грантом РФФИ № 18-013-00599) // Ананьевские чтения – 2018: Психология личности: традиции и современность: материалы междунар. науч. конф., 23–26 окт. 2018 г. – СПб., 2018. – С. 47.

12. Русанова Н.Е. Понятие возраста в демографии и современное старшее поколение // Народообразование. – 2013. – № 2 (60). – С. 63–71.

13. Сизов П.А. Базарова Д.В. Возраст как показатель развития личности // European Science. – 2019. – № 5 (47). – С. 30–34.

14. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: МОДЭК, 1995. – 416 с.

15. Barry B. Culture and Equality: an Egalitarian Critique of Multiculturalism. Polity Press, 2001.

16. Bruner J.S. The Culture of Education. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1996. P. 4.

17. Hanel Paul H. P., Maio Gregory R., Soares Ana K. S. Cross-Cultural Differences and Similarities in Human Value Instantiation // Frontiers in Psychology. 2018. Vol. 9.

References

1. Anan'ev, B.G. (2014). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Human as a subject of knowledge]. St. Petesburg: Piter. 272 p. (In Russian).

2. Arendachuk, I.V. (2018). Dinamika tsennostno-smyslovykh kharakteristik sotsial'noi aktivnosti sovremennoi molodezhi [Dynamics of value-semantic characteristics of the social activity of modern youth] Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy. No 3. pp. 287–307. (In Russian).

3. Blonsky, P.P. (2020). Psikhologiya i pedagogika. Izbr. tr [Psychology and pedagogy. Fav. tr.]. Moscow: Yurayt. 184 p. (In Russian).

4. Bozhovich, L.I. (1995). Problemy formirovaniya lichnosti. [Problems of personality formation.] Moscow: Publishing House "Institute of Practical Psychology", Voronezh: MODEK. 352 p. (In Russian).

5. Vaganova, S.E. (2018). Sootnosheniya vozrasta i lyubvi. [Relationships between age and love] Science in modern society: trends and patterns of development. Sat. articles based on the results of the international conf. pp. 116–118. (In Russian).

6. Veresov, N.N. (2005). Vedushchaya deyatelnost' v psikhologii razvitiya: ponyatie i printsip. [Leading activity in developmental psychology: concept and principle] Cultural-historical psychology. Vol. 1. No 2. pp. 76–86. (In Russian).

7. Vygotsky, L.S. (2005). Psikhologiya razvitiya cheloveka. [Psychology of human development.] Moscow: Eksmo Publishing House. 1136 p. (In Russian).

8. Lipatiev, G.V. (2018). Schast'e i vozrasta. [Happiness and age] Scientific aspect. No 1-1. pp. 126–129. (In Russian).

9. Magun, V., Rudnev, M. (2010). *Mezhdunarodnye sravneniya bazovykh tsennostei rossiiskogo naseleniya i dinamika protsessov sotsializatsii*. [International comparisons of the basic values of the Russian population and the dynamics of socialization processes] Educational Policy. No 9–10 (47). pp. 65–72. (In Russian).

10. Merzhan, E.V. (2017). *Zrelyi vozrast: osobennosti emotsional'noi sfery i ikh svyaz' s individual'nymi svoistvami lichnosti*. [Mature age: features of the emotional sphere and their connection with individual personality traits] Psychology, education: current and priority areas of research. to the 90th anniversary of the honored worker of science of the Russian Federation, Dr. Sciences, A.F. Shikuna. Mat. intl. Scientific and practical. conferences. pp. 267–270. (In Russian).
11. Moskvicheva, N.L., Zinovieva, E.V. (2018). Issledovanie mezhpokolennoi translyatsii zhiznennykh modelei: postanovka problemy (issledovanie podderzhano grantom RFFI № 18-013-00599). [Study of the intergenerational translation of life models: problem statement (the study was supported by the RFBR grant No. 18-013-00599)] Ananiev Readings - 2018: Psychology of Personality: Traditions and Modernity: Proceedings of the International Scientific Conference, October 23-26, 2018. St. Petersburg. P. 47. (In Russian).
12. Rusanova, N.E. (2013). Ponyatie vozrasta v demografii i sovremennoe starshee pokolenie. [The concept of age in demography and the modern older generation] Population. No 2 (60). pp. 63–71. (In Russian).
13. Sizov, P.A. Bazarova, D.V. (2019). Vozrast kak pokazatel' razvitiya lichnosti. [Age as an indicator of personality development] European Science. No 5 (47). pp. 30–34. (In Russian).
14. Elkonin, D.B. (2001). Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh. [Mental development in childhood.] Moscow: Publishing House "Institute of Practical Psychology", Voronezh: MODEK, 1995. 416 p. (In Russian).
15. Barry, B. (2001). Culture and Equality: an Egalitarian Critique of Multiculturalism. Polity Press.
16. Bruner, J.S. (1996). The Culture of Education. Cambridge (Mass.): Harvard University Press. P. 4.
17. Hanel Paul H. P., Maio Gregory R., Soares Ana K. S. (2018). Cross-Cultural Differences and Similarities in Human Value Instantiation // Frontiers in Psychology. Vol. 9.

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: 11.05.2022

Received: 11 May 2022

Принята к публикации: 26.05.2022

Accepted: 26 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 159.923.38:37.015.3
DOI 10.35231/18186653_2022_2_181

Способность к самоорганизации как основа организаторских способностей студентов, специалистов и руководителей

***П. А. Расторгуева, В. Н. Софьина, М. Е. Лебедева,
Д. А. Сероштанов***

Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации

Введение. В статье рассмотрена динамика развития способности к самоорганизации на различных этапах профессионального становления и в соответствии со спецификой вида деятельности – учебной, профессиональной, управленческой.

Материалы и методы. При помощи методики «Опросник самоорганизации деятельности» произведен сравнительный анализ развития показателей способности к самоорганизации студентов, специалистов и руководителей среднего звена. Анализ результатов применения методики осуществлен с использованием одного из методов математической статистики.

Результаты исследования. Выявлена динамика развития способности к самоорганизации на различных этапах профессионального становления и в соответствии со спецификой вида деятельности – учебной, профессиональной, управленческой. Определены статистические различия в уровне развития определенных параметров способности к самоорганизации между студентами, специалистами и руководителями среднего звена.

Обсуждение и выводы. Определено направление дальнейшего развития исследования, представлены возможности применения результатов исследования в системе непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: организаторские способности, способность к самоорганизации, студенты, специалисты, руководители.

Для цитирования: Расторгуева П.А., Софьина В.Н., Лебедева М.Е., Сероштанов Д.А. Способность к самоорганизации как основа организаторских способностей студентов, специалистов и руководителей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 181–195. DOI 10.35231/18186653_2022_2_181

The ability to self-organize as the basis of the organizational abilities of students, specialists and managers

*Polina A. Rastorgueva, Vera N. Sofina,
Maria E. Lebedeva, Denis A. Seroshtanov*

*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 the dynamics of the development of the ability to self-organize at various stages of professional formation and in accordance with the specifics of the type of activity – educational, professional, managerial.

Materials and methods. With the help of the methodology "Questionnaire of self-organization of activity", a comparative analysis of the development of indicators of the ability to self-organize students, specialists and middle managers was carried out. The analysis of the results of the application of the methodology was carried out using one of the methods of mathematical statistics.

Results. The dynamics of the development of the ability to self-organize at various stages of professional formation and in accordance with the specifics of the type of activity – educational, professional, managerial. Statistical differences in the level of development of certain parameters of self-organization ability between students, specialists and middle managers are determined.

Discussion and conclusion. The direction of further development of the study is determined, the possibilities of applying the results of the study in the system of continuing professional education are presented.

Key words: organizational skills, ability to self-organize, students, specialists, managers.

For citation: Rastorgueva, P. A., Sofina, V. N., Lebedeva, M. E., Seroshtanov, D. A. (2022) Sposobnost' k samoorganizatsii kak osnova organizatorskikh sposobnostey studentov, spetsialistov i rukovoditeley [The ability to self-organize as the basis of the organizational abilities of students, specialists and managers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 181–195. DOI 10.35231/18186653_2022_2_181 (In Russian).

Введение

Современный человек находится в среде, для которой характерен высокий темп изменений и инноваций, а также большой поток информации. Подобные особенности среды стимулируют развитие организаторских способностей для эффективной деятельности в подобных условиях.

Организаторские качества, в особенности способность к самоорганизации, являются универсальным инструментом управления различными

видами деятельности. В учебной деятельности обучающийся несет ответственность за свою успеваемость и для обеспечения успеваемости на оптимальном для него уровне обучающийся вынужден применять способность к самоорганизации хотя бы на минимальном уровне. Обучающиеся высших учебных заведений активно вовлекаются в научно-исследовательскую деятельность, которая отличается более стратегическими и, чаще всего, долгосрочными целями и задачами. Данная специфика способствует стимуляции развития способности к самоорганизации. С началом профессиональной деятельности специалисты попадают в профессиональную среду, где деятельность не только материально обусловливается, но и строится в зависимости от большего спектра условий, в том числе от взаимодействия с различными людьми или группами – коллегами, руководителями и подчиненными. К примеру, крупные компании, имеющие филиалы в различных странах и регионах, ограничены в рабочем времени взаимодействия с сотрудниками филиалов других часовых поясов, что, безусловно, осложняет рабочие коммуникации и планирование рабочего времени.

Управленческий вид деятельности непосредственно связан с организаторскими способностями. Для того, чтобы выполнить эффективно свою работу, руководителю необходимо, чтобы его подчиненные эффективно выполнили свою. Подобный подход кардинально меняет контекст организаторских способностей, которые на данном этапе из способностей к самоорганизации трансформируются в способность организовать и себя, и других.

Организаторские способности, в частности, способность к самоорганизации, в контексте характеристики личности определяют эффективность и успешность деятельности человека. Способность к самоорганизации лежит в основе одной из ключевых компетенций любого сотрудника – способности грамотно организовать собственную деятельность для выполнения рабочих задач – расставить приоритеты, спланировать время и структурировать рабочий день, в том числе, в зависимости от взаимодействий с коллегами, руководителями и подчиненными.

Безусловно, наиболее значимы организаторские способности в первую очередь для руководителей, управляющих не только своей деятельностью, но и деятельностью одного или нескольких человек вплоть

до руководства организацией международных масштабов. Именно поэтому эффективные руководители могут быть образом результата развития организаторских способностей.

Руководители среднего звена, занимающие промежуточное положение в организационной структуре, обладают определенной спецификой такого компонента профессиональной компетентности как организаторские способности, обусловленной их стратегической управленческой функцией – быть связующим звеном между деятельностью вышестоящего руководства и линейных сотрудников. Эффективные руководители среднего звена не только осуществляют горизонтальные и вертикальные коммуникации, но и грамотно расставляют приоритеты выполнения задач, поступающих от вышестоящего руководства, распределяют человеческий ресурс для их выполнения и обеспечивают это выполнение на оптимальном уровне.

Для специалистов организаторские способности также являются достаточно значимым компонентом профессиональной компетентности, причем не только для того, чтобы в перспективе осуществлять управленческую деятельность, но и для эффективной профессиональной деятельности в качестве специалиста, так как организаторские способности включают в себя не только организацию деятельности других людей, но и самоорганизацию.

Активное формирование организаторских способностей начинается на этапе начала высшего образования, которое ставит перед студентами учебные и научные задачи, выполняемые более самостоятельно, чем раньше. В перечне данных задач появляются стратегические, такие как написание выпускной квалификационной работы (ВКР) и соответствующие подзадачи – выбор направления исследования, грамотное проведение научного исследования и др. Стремление к осуществлению эффективной учебной деятельности и успешной защите ВКР стимулирует у студентов развитие способности к самоорганизации.

Исходя из сказанного выше, на каждом этапе профессионального становления организаторские способности, в частности, способность к самоорганизации, являются одним из наиболее значимых факторов эффективности деятельности человека. Интересным с научной точки зрения является вопрос особенностей развития данных способностей в зависимости от этапа профессионального становления человека и вида его деятельности – учебной, профессиональной, управленческой.

В этой связи цель исследования была определена как выявление динамики развития способности к самоорганизации на различных этапах профессионального становления.

В соответствии с целью исследования были поставлены и решены следующие задачи:

1. На основе анализа литературных источников и различных направлений научных исследований раскрыта сущность и взаимосвязь понятий «организаторские способности» и «способность к самоорганизации».

2. Осуществлен подбор методики для диагностики развития способности к самоорганизации студентов, специалистов и руководителей среднего звена.

3. Выявлены различия в уровне развития способности к самоорганизации студентов, специалистов и руководителей среднего звена по определенным показателям.

Обзор литературы

Исследованием организаторских способностей занимались такие авторы, как К.К. Платонов, В.Г. Зазыкин, Т.Ю. Базаров, А.А. Деркач, Л.И. Уманский, Н.И. Птуха, Ю.В. Синягин, Л.А. Степанова, Н.Н. Пачина и др.

Организаторские способности в контексте деятельностного подхода рассматриваются как значимое условие эффективной профессиональной деятельности. По мнению В.Н. Софьиной, «продуктивная профессиональная деятельность возможна при достаточно высоком уровне сформированности проектировочных и конструктивных умений, тесно связанных с организаторскими. Организаторские способности – своеобразные сочетания индивидуально-психологических особенностей личности, которые определяют степень пригодности человека к управленческой деятельности и способствуют успешности ее выполнения» [22]. К.К. Платонов включил организаторские способности в перечень выделенных им способностей к руководству [20]. С позиции близкого деятельностному компетентного подхода организаторские способности как один из компонентов профессиональной и управленческой компетентности рассматривали такие авторы, как А.А. Деркач, Ю.В. Синягин, В.Н. Софьиной, Л.А. Степанова, Н.Н. Пачина.

Рассматривая в контексте акмеологического подхода способность к самоорганизации как основу организаторских способностей, можно отметить, что активное развитие организаторских способностей, в частности способности к самоорганизации, начинается на этапе студенчества, когда учебная деятельность становится более самостоятельной. Переход на следующий этап профессионального становления стимулирует молодого специалиста к адаптации к новым задачам и условиям, что требует более высокого уровня развития способности к самоорганизации, чем на этапе студенчества. Особенно значимыми становятся организаторские способности, когда к профессиональной деятельности специалиста добавляется управленческая деятельность руководителя, для которой способность к самоорганизации является необходимым условием эффективного решения стратегических управленческих задач.

С позиции психологии развития организаторские способности рассматриваются не только как фактор эффективности управленческой деятельности [1], но и в качестве существенной составляющей общей структуры способностей человека (К.К. Платонов [20], А.А. Деркач [5], А.С. Кашапов [8], Е.П. Ильин [7], В.Е. Клочко [9], Л.И. Уманский [13], М.А. Холодная [24] и др.). По мнению Л.И. Уманского, «с одной стороны, организаторские способности (как и другие) должны иметь свои природные предпосылки (иначе они не способности в собственном смысле слова), с другой – они не имеют своих специфических задатков, что и составляет их особенность (в отличие от других способностей)» [13]. Л.И. Уманский, а также другие авторы важной составляющей организаторских способностей считают способность к самоорганизации как главную предпосылку развития других организаторских способностей. Е.Ю. Мандрикова и Е.Ю. Нос полагают, что «склонность человека к самоорганизации следует рассматривать в качестве важной составляющей его личностного потенциала, который является системной характеристикой, включающей способность противостоять нежелательным изменениям (устойчивость) и одновременно инициировать и осуществлять желательные (гибкость)» [14-16]. С точки зрения С.А. Богомаз, «высокий личностный потенциал человека может обеспечить в случае необходимости многократную мобилизацию его интеллектуальной, креативной и прочих видов активности, способствуя достижению продуктивности и результативности деятельности» [3].

Существуют различные подходы к анализу структуры организаторских способностей. Например, Л.И. Уманский в качестве составляющих организаторских способностей выделил следующие: «общие качества (общительность, общий уровень развития, наблюдательность, работоспособность, практический ум, активность, инициативность, настойчивость, самостоятельность, самообладание); направленность организаторской деятельности; подготовленность к деятельности; специфические свойства (организаторское чутье, избирательность, психологический такт, энергичность, требовательность, критичность); склонность к организаторской деятельности» [13]. Структурный анализ способности к самоорганизации представлен в исследованиях отечественных (Е.Ю. Мандрикова, С.А. Богомаз) и зарубежных (N.T. Feather, M.J. Bond) авторов. Основу структуры способности к самоорганизации составляют: «планирование, наличие целей, настойчивость, фиксация, самоорганизация и ориентация на настоящее» [14].

Материалы и методы

Для выполнения цели и задач исследования была проведена диагностика способности к самоорганизации студентов, специалистов и руководителей. К проведению диагностики было привлечено 278 респондентов различных направлений учебной, профессиональной и управленческой деятельности, среди которых: 108 студентов, 72 специалиста и 98 руководителей среднего звена.

Для диагностики способности к самоорганизации была выбрана психодиагностическая методика «Опросник самоорганизации деятельности», перевод и адаптацию которой совершила Е. Ю. Мандрикова [14–15], взяв за основу «Опросник структуры времени» («Time Structure Questionnaire», TSQ) [25–26]. Данная методика в адаптации Е.Ю. Мандриковой широко используется современными исследователями в различных сферах, например в педагогике [18]. С.А. Богомаз при помощи данной методики исследовал взаимосвязь организаторских способностей с параметрами личности [23].

Результаты «Опросника самоорганизации деятельности» представляют собой показатели по шести параметрам – «Планирование», «Наличие целей», «Настойчивость», «Фиксация», «Самоорганизация» и «Ориентация на настоящее» [14], а также три уровня развития организа-

торских способностей – высокий, средний (оптимальный) и низкий, определяемые на основе общего суммарного балла по всем показателям. Автор данной методики Е.Ю. Мандрикова высокий уровень характеризовала как «способность к четкому определению цели, планированию деятельности; проявление волевых качеств и настойчивости для достижения цели; однако может привести к негибкости из-за излишней структурированности и организованности». Средний (оптимальный) уровень представляет собой «сочетание структурированного подхода к организации времени со спонтанностью и гибкостью». Низкий уровень развития организаторских способностей свидетельствует об «отсутствии систематического планирования и волевых усилий для завершения начатых дел; быстрое переключение на новую деятельность при необходимости» [15].

Для анализа результатов применения методики и выявления значимых отличий между показателями групп респондентов был использован Т-критерий Стьюдента.

Дополнительно к методике были исследованы показатели эффективности студентов, специалистов и руководителей, связанные с организацией учебной, профессиональной и управленческой деятельности соответственно. Анализ данных показателей позволил выявить группы эффективных студентов, специалистов и руководителей для дальнейшего исследования взаимосвязи уровня развития способности к самоорганизации и эффективности различных видов деятельности.

Результаты исследования

В таблице и на рисунке представлены результаты анализа развития способности к самоорганизации студентов, специалистов и руководителей, который показал значимые различия по t-критерию Стьюдента при $\alpha=0,01$ по некоторым из исследуемых параметров.

Таблица

Результаты диагностики развития способности к самоорганизации студентов, специалистов и руководителей

Показатель	Руководители (n=98)	Специалисты (n=72)	Студенты (n=108)
Планирование	54	21	18
Целеустремленность	57	38	23
Настойчивость	61	26	14
Фиксация	26	21	17
Самоорганизация	38	14	5
Ориентация на настоящее	34	10	17

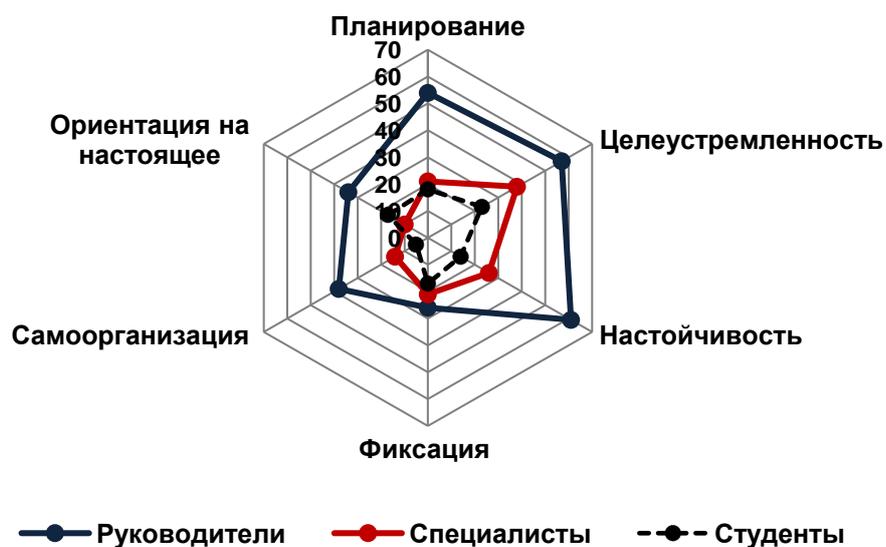


Рисунок. Динамика развития способности к самоорганизации на различных этапах профессионального становления студентов (n=108), специалистов (n=72) и руководителей (n=98)

Наиболее значимые различия по t-критерию Стьюдента при $\alpha=0,01$ наблюдаются в следующих параметрах: «Целеустремленность» и «Настойчивость». Данные параметры более развиты у специалистов, чем у студентов ввиду наличия у специалистов большего спектра профессиональных задач, решаемых в условиях более жестких ограничений. Так как показатель «Самоорганизация» в данной методике представляет собой «склонность субъекта к использованию внешних средств организации деятельности» [14], то вполне логично, что в силу большего опыта профессиональной деятельности, к тому же приобретенного в течение последних нескольких лет, существенное большинство специалистов обладают знаниями и навыками организации работы при помощи современного комплекса технических и программных средств.

Следует отметить, что значимые различия по t-критерию Стьюдента при $\alpha=0,01$ наблюдаются также по параметру «Ориентация на настоящее», которая более развита у студентов, чем у специалистов, так как в силу небольшого количества стратегических задач в их деятельности преобладают задачи тактические и оперативные. Помимо этого, студенты имеют возможность организовывать свою деятельность более свободно и корректировать планы по желанию, зная, что эти корректировки не ока-

жут значимого негативного влияния на учебную или внеучебную деятельность. Высокий уровень развития данного параметра способности к самоорганизации наблюдается также у руководителей, в чьей управленческой деятельности регулярно встают непредвиденные и нетиповые задачи высокого уровня ответственности, требующие оперативного принятия решений в динамичной среде.

На примерно одинаковом уровне развиты у студентов и специалистов такие показатели, как «Планирование» и «Фиксация». Причиной развитости у студентов показателя «Планирование» выступает меньший спектр возможных задач, которые проще структурировать и планировать на регулярной основе. Помимо этого, на уровень развития у студентов параметра «Фиксация» оказывает влияние наличие систематической внеучебной деятельности внутри и вне вуза (объединения, кружки, секции).

Исходя из представленной на рисунке диаграммы, наиболее значимые отличия по t-критерию Стьюдента при $\alpha=0,01$ наблюдаются по следующим показателям: «Настойчивость», «Планирование», «Самоорганизация», «Целеустремленность» и «Ориентация на настоящее». Данные различия обусловлены тесной взаимосвязью организаторских способностей и специфики управленческой деятельности, которая заключается в повышении сложности и расширении спектра решаемых управленческих задач, а также в необходимости осуществления управленческой деятельности и принятия управленческих решений в режиме многозадачности и условиях ограниченного ресурса времени.

Обсуждение и выводы

Необходимость адаптации к новым этапам профессионального становления стимулирует развитие способности к самоорганизации в соответствии со спецификой вида деятельности, соответствующего этапу профессионального становления. Диагностика развития данной способности у эффективных студентов, специалистов и руководителей позволяет определить образ результата, стремление к которому способствует повышению эффективности деятельности и личностно-профессиональной подготовке к переходу на следующий этап профессионального становления.

Результаты исследования демонстрируют существенные отличия в уровне развития способности к самоорганизации у студентов, специалистов и руководителей.

Уровень развития показателей «Целеустремленность», «Настойчивость» и «Самоорганизация» достоверно выше у специалистов, чем у студентов ввиду более сильной и глубокой мотивации к выполнению профессиональных задач. По шкале «Ориентация на настоящее» также выявлены статистически значимые отличия – данный показатель более развит у студентов ввиду превалирования оперативных и тактических задач, а также соответствующего планирования в рамках конкретного дня.

Незначительные отличия наблюдались по таким шкалам, как «Планирование» и «Фиксация»; в качестве одной из причин схожести уровня развития данных показателей выступает наличие у студентов систематической внеучебной деятельности внутри и вне вуза (объединения, кружки, секции).

В результате проведенного исследования выявлены статистически значимые отличия по показателям «Настойчивость», «Планирование», «Самоорганизация», «Целеустремленность» и «Ориентация на настоящее» у руководителей и специалистов. Данные различия обусловлены спецификой управленческой деятельности, в том числе стратегически более масштабными задачами, стоящими перед руководителями, а также более жесткими рамками, в которых осуществляется управленческая деятельность.

Выявленные в результате исследования различия в уровне развития способности к самоорганизации студентов, специалистов и руководителей определяют актуальность и направление дальнейшего исследования организаторских способностей на различных этапах профессионального становления, а также методов и технологий развития данных способностей для повышения эффективности учебной, профессиональной и управленческой деятельности.

Результаты проведенного исследования могут применяться в системе непрерывного профессионального образования, а также в процессе личностно-профессионального развития студентов, специалистов и руководителей различных направлений деятельности.

Список литературы

1. Анонова С.И. Организаторские способности как Фактор эффективности управленческой деятельности // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. – 2011. – №5.
2. Богомаз С.А., Каракулова О.В. Креативность и личностный потенциал победителей молодежного научно-технического конкурса // Психология интеллекта: Традиции и инновации: Материалы науч. конф., посвящ. памяти Я.А. Пономарева и В.Н. Дружинина, 78 окт. 2010 г. – М.: Институт психологии РАН, 2010. – С. 289–297.
3. Богомаз С.А., Каракулова О.В. Личностный и коммуникативный потенциал инновационно- и предпринимательски ориентированных субъектов // Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 37. – С. 48–51.
4. Богомаз С. А. Типологические особенности самоорганизации деятельности // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 344.
5. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: в 5 кн. Кн. 2. Акмеологические основы управленческой деятельности. – М., 2000.
6. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб., 2000.
7. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
8. Кашапов А.С., Кашапов М.М. Самораскрытие способностей: понятие, основные функции и условия развития // Самораскрытие способностей как внутренний диалог: когнитивные, метакогнитивные и экзистенциальные ресурсы человека: колл. монография / под ред. В.С. Чернявской; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2021. – С. 100–108.
9. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
10. Корчемный П.А. Содержательная характеристика основных понятий компетентностного подхода в образовании (акмеологическая составляющая) // Акмеология. – 2016. – №2 (58).
11. Култаева Н. Ж., Джумаева Н. И. Развитие организаторских способностей студентов высших учебных заведений // Молодой ученый. – 2014. – № 9 (68). – С. 491–493.
12. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Осин Е.Н., Плотникова А.В., Рассказова Е.И. Опыт структурной диагностики личностного потенциала // Психологическая диагностика. Москва; Обнинск, 2007. № 1. С. 8-31.
13. Мангутов И.С., Уманский Л.И. Организатор и организаторская деятельность. – Л., 1975.
14. Мандрикова Е. Ю. Опросник самоорганизации деятельности. – М.: Смысл, 2007.
15. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. – 2010. – №2. – С. 87–111.
16. Нос Е.Ю. Способность к самоорганизации деятельности как критерий личностного потенциала и условие достижения психологического благополучия // Сибирский психологический журнал. – 2009. – № 34. – С. 106–108.
17. Организационная психология / под ред. Л.В. Винокурова, И.И. Скрипюка. – СПб., 2000.
18. Плаксина И. В. Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике: учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина, К. В. Дрозд; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2022. – 388 с.
19. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.:

Высш. шк., 1984.

20. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – С. 154.

21. Розанова В.А. Психология управления. – М., 2000.

22. Софьина В. Н. Акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности студентов в системе учебно-научно-профессиональной интеграции: монография. – СПб.: Сев.-Зап. ин-т упр. РАНХиГ, 2015. – 180 с.

23. Тренькаева Н.А., Богомаз С.А. Личностные особенности молодых людей с коммуникативным типом, существенно отличающимся от их психофизиологического типа // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 300 (I). – С. 197–204.

24. Холодная М.А. Психология интеллекта. – СПб., 2002.

25. A Bond M.J. & Feather N.T. Some Correlates of Structure and Purpose in the Use of Time // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. Vol. 55, N. 2. P. 321–329.

26. Feather N.T. & Bond M.J. Time Structure and Purposeful Activity Among Employed and unemployed university graduates // *Journal of Occupational Psychology*. 1983. Vol. 56. P. 241–254.

References

1. Anonova, S.I. (2011) Organizatorskie sposobnosti kak Faktor effektivnosti upravlencheskoj deyatel'nosti. *Vestnik BGU. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo – Bulletin of BSU. Education. Personality. Society*. No 5.

2. Bogomaz, S.A., Karakulova, O.V. (2010) Kreativnost' i lichnostnyj potencial pobeditelej molodezhnogo nauchno-tehnicheskogo konkursa // *Psihologiya intellekta: Tradicii i innovacii: Materialy nauchnoj konferencii, posvyashchennoj pamyati YA.A. Ponomareva i V.N. Druzhinina*, 78 oktyabrya 2010 g. Moscow: Institut psihologii RAN, pp. 289–297.

3. Bogomaz, S.A., Karakulova, O.V. (2010) Lichnostnyj i kommunikativnyj potencial innovacionno- i predprinimatel'ski-orientirovannyh sub"ektov. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal*. No 37. pp. 48–51.

4. Bogomaz, S. A. (2011) Tipologicheskie osobennosti samoorganizacii deyatel'nosti // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. No 344.

5. Derkach, A.A. (2000) Akmeologiya: lichnostnoe i professional'noe razvitie cheloveka: v 5 kn. Kn. 2. Akmeologicheskie osnovy upravlencheskoj deyatel'nosti. Moscow.

6. Druzhinin, V.N. (2000) Psihologiya obshchih sposobnostej. SPb.

7. Il'in, E.P. (2009) Psihologiya. Vol. 2-e izd. SPb.: Piter, 368 s.

8. Kashapov, A.S., Kashapov, M.M. (2021) *Samoraskrytie sposobnostej: ponyatie, osnovnye funkcii i usloviya razvitiya* // *Samoraskrytie sposobnostej kak vnutrennij dialog: kognitivnye, metakognitivnye i ekzistencial'nye resursy cheloveka: koll. monografiya / pod red. V.S. CHernyavskoj; Vladivostokskij gosudarstvennyj universitet ekonomiki i servisa. Vladivostok: Izd-vo VGUES*. pp. 100–108.

9. Klochko, V.E. (2005) Samoorganizaciya v psihologicheskikh sistemah: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedenie v trans-pektivnyj analiz). Tomsk: Tomskij gosudarstvennyj universitet, 174 s.

10. Korchemnyj, P.A. (2016) Soderzhatel'naya harakteristika osnovnyh ponyatij kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii (akmeologicheskaya sostavlyayushchaya) // *Akmeologiya*. No 2 (58).

11. Kul'taeva, N. ZH. (2014) Razvitie organizatorskih sposobnostej studentov vysshih uchebnyh zavedenij / N. ZH. Kul'taeva, N. I. Dzhumaeva. *Tekst: neposredstvennyj // Molodoj uchenyj*. No 9 (68). pp. 491–493.

12. Leont'ev, D.A., Mandrikova, E.YU., Osin, E.N., Plotnikova, A.V., Rasskazova, E.I. (2007) Opyt strukturnoj diagnostiki lichnostnogo potentsiala // Psihologicheskaya diagnostika. Moskva; Obninsk. No 1. pp. 8–31.

13. Mangutov, I.S., Umanskij, L.I. (1975) Organizator i organizatorskaya deyatel'nost'. Leningrad.

14. Mandrikova, E. YU. (2007) Oprosnik samoorganizacii deyatel'nosti. Moscow: Smysl.

15. Mandrikova, E.YU. (2010) Razrabotka oprosnika samoorganizacii deyatel'nosti (OSD). Psihologicheskaya diagnostika. No 2. pp. 87–111.

16. Nos, E.YU. (2009) Sposobnost' k samoorganizacii deyatel'nosti kak kriterij lichnostnogo potentsiala i uslovie dostizheniya psihologicheskogo blagopoluchiya // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. No 34. pp. 106–108.

17. Organizacionnaya psihologiya / pod red. L.V. Vinokurova, I.I. Skripyuka. SPb., 2000.

18. Plaksina, I. V. (2022) Psihologo-pedagogicheskaya diagnostika v obrazovatel'noj praktike : ucheb.-metod. posobie / I. V. Plaksina, K. V. Drozd ; Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovyh. Vladimir : Izd-vo VIGU. 388 s.

19. Platonov, K. K. (1984) Kratkij slovar' sistemy psihologicheskikh ponyatij. Moscow: Vyssh. Shk.

20. Platonov, K.K. (1986) Struktura i razvitie lichnosti. Moscow: Nauka. pp. 154.

21. Rozanova, V.A. (2000) Psihologiya upravleniya. Moscow.

22. Sof'ina, V. N. (2015) Akmeologicheskaya koncepciya razvitiya professional'noj kompetentnosti studentov v sisteme uchebno-nauchno-professional'noj integracii: monografiya. SPb.: Sev.-Zap. in-t upr. RANHiG. 180 s.

23. Tren'kaeva, N.A., Bogomaz, S.A. (2007) Lichnostnye osobennosti molodyh lyudej s kommunikativnym tipom, sushchestvenno otlichayushchimsya ot ih psihofiziologicheskogo tipa // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. No 300 (I). pp. 197–204.

24. Holodnaya, M.A. (2002) Psihologiya intellekta. SPb.

25. A Bond M.J. & Feather N.T. Some Correlates of Structure and Purpose in the Use of Time // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 55, N. 2. P. 321–329.

26. Feather N.T. & Bond M.J. Time Structure and Purposeful Activity Among Employed and unemployed university graduates // Journal of Occupational Psychology. 1983. Vol. 56. P. 241–254.

Вклад соавторов

Расторгуева П.А.: сбор, обработка и анализ материала, интерпретация результатов;

Софьина В.Н.: идея и концепция исследования;

Лебедева М.Е.: сбор, обработка и анализ материала, интерпретация результатов;

Сероштанов Д.А.: сбор, обработка и анализ материала, интерпретация результатов.

Author contributions

Rastorgueva P.A.: collection, processing and analysis of material, interpretation of results;

Sofina V.N.: the idea and concept of research;

Lebedeva M.E.: collection, processing and analysis of material, interpretation of results;

Seroshtanov D.A.: collection, processing and analysis of material, interpretation of results.

Об авторах

Расторгуева Полина Александровна, аспирант, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: poluson_rast@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

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

Сероштанов Денис Анатольевич, аспирант, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: dseroshtanov-95@mail.ru

About the authors

Polina A. Rastorgueva, Postgraduate, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: poluson_rast@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

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

Denis A. Seroshtanov, Postgraduate, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: dseroshtanov-95@mail.ru

Поступила в редакцию: 12.05.2022

Received: 12 May 2022

Принята к публикации: 26.05.2022

Accepted: 26 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 159.923.38:37.015.3
DOI 10.35231/18186653_2022_2_196

Динамика личностных особенностей слушателей Центра профессиональной подготовки

С. С. Пестова

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

Введение: Важным направлением в подготовке кадров органов внутренних дел Российской Федерации является профессиональная подготовка лиц, впервые принятых на службу. В статье раскрываются понятие и сущность личностных особенностей сотрудников правопорядка, современные подходы к их изучению, изучается динамика личностных особенностей слушателей Центра профессиональной подготовки в период прохождения профессионального обучения по должности служащего «Полицейский». У данной категории специалистов выявлены изменения личностных особенностей, способствующие становлению профессионализма.

Материалы и методы. Выборка составила 140 человек (81 мужчин, 59 женщин), сотрудников органов внутренних дел (ОВД), слушателей Центра профессиональной подготовки ГУ МВД России по Свердловской области (ЦПП). При обследовании применялись методики: стандартизированный индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л.Н. Собчик [16; 17], тест смысло-жизненные ориентации (СЖО) Д.А. Леонтьева [8; 9], пятифакторный личностный опросник (FFI) (Р. Маккрае и П. Коста (адаптированный С.Д. Бирюковым и М.В. Бодуновым)¹ [7; 18].

Результаты исследования. Выявлены особенности изменения личностных особенностей сотрудников ОВД, среднего и старшего начальствующего состава, слушателей с разным направлением служебной деятельности.

Обсуждение и выводы. Обобщая результаты исследования, можно в целом заключить, что существуют общие и специфические достоверные изменения личностных особенностей у различных категорий сотрудников ОВД в процессе их профессионального обучения, которые можно объяснить наличием общих и специфических требований к личности, предъявляемых их профессиональными должностными позициями.

© Пестова С.С., 2022

¹ Петров В.Е. Психологическая диагностика: учеб. пособие. Домодедово: ВИПК МВД России, 2008. 365 с.; Петров В.Е. Пятифакторный личностный опросник в современной психодиагностической практике: учеб.-метод. пособие. М.: Группа АБСОЛЮТ, 2008. 48 с.; Психологическое обеспечение работы с руководящими кадрами органов внутренних дел: метод. пособие. М.: ГУК МВД России, 2003. С. 67–69.

Ключевые слова: личность, личностные особенности, служебная деятельность, профессионализм, сотрудники ОВД, слушатели, центр профессиональной подготовки.

Для цитирования: Пестова С.С. Динамика личностных особенностей слушателей Центра профессиональной подготовки // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 196–211. DOI 10.35231/18186653_2022_2_196

Dynamics of personal characteristics of trainees of the Vocational Training Center

Svetlana S. Pestova

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

Introduction: An important direction in the training of personnel of the internal affairs bodies of the Russian Federation is the professional training of persons who have been recruited for the first time. The article reveals the concept and essence of personal characteristics of law enforcement officers, examines modern approaches to their study, studies the dynamics of personal characteristics of trainees of the Vocational Training Center during the period of professional training as a "Policeman" employee. This category of specialists revealed changes in personal characteristics that contribute to the formation of professionalism.

Materials and methods. The sample consisted of 140 people (81 men, 59 women), employees of the internal affairs bodies (ATS), trainees of the Vocational Training Center of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the Sverdlovsk region (CCI). During the examination, the following methods were used: the standardized individual typological questionnaire (ITO) by L.N. Sobchik [15; 16], the meaning-life orientations test by D.A. Leontiev [7; 8], the five-factor personality questionnaire (FFI) (R. McCrae and P. Costa (adapted by S.D. Biryukov and M.V. Bodunov) [6; 17].

The results of the study. The peculiarities of changes in the personal characteristics of the employees of the Department of Internal Affairs, middle and senior management staff, students with different areas of official activity are revealed.

Discussion and conclusions. Summarizing the results of the study, we can generally conclude that there are general and specific reliable changes in personal characteristics of various categories of ATS employees in the process of their professional training, which can be explained by the presence of general and specific personality requirements imposed by their professional positions.

Key words: personality, personal characteristics, professional activity, professionalism, police officers, trainees, vocational training center.

For citation: Pestova, S.S. (2022) Dinamika lichnostnykh osobennostey slushateley Tsentra professional'noy podgotovki [Dynamics of personal characteristics of trainees of the Vocational Training Center]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 196–211. DOI 10.35231/18186653_2022_2_196 (In Russian).

Введение

Перед правоохранительной системой государство ставит приоритетные и сложнейшие задачи, от их решения во многом зависит успех реализации планов социально-экономического развития, построения демократического общества и др. В связи с этим существенно возрастают требования к качеству правоохранительной деятельности и к личности будущего профессионала своего дела. Потребность изучения и оценка личностных особенностей нашли свое отражение в действующих законодательных актах Российской Федерации. Так например, в соответствии с ФЗ №3¹ граждане, желающие поступить на службу в ОВД, должны по личным и деловым качествам соответствовать требованиям профессии.

За период прохождения профессионального обучения у сотрудников ОВД должна сформироваться профессиональная компетенция – способность на основе законодательства Российской Федерации осуществлять защиту жизни, здоровья, прав и свобод человека и гражданина, охрану общественного порядка, собственности, обеспечивать общественную безопасность, противодействовать преступности, в том числе в условиях, связанных с применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия, а также при чрезвычайных обстоятельствах^{2,3}. Тем самым присутствие междисциплинарной связи между различными дисциплинами и получение должности «Полицейский» предоставляет сотруднику ОВД обладать не только определенным объемом

¹ О полиции: федер. закон с изм. и доп. на 2011 год. 80 с.

² Примерная основная программа профессионального обучения «Профессиональная подготовка лиц среднего и старшего начальствующего состава, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации и имеющих высшее или среднее профессиональное (неюридическое) образование» по должности служащего «Полицейский». – ДГСК МВД России, 2019. 162 с.

³ Примерная основная программа профессионального обучения «Профессиональная подготовка лиц среднего и старшего начальствующего состава, впервые принятых на службу в органы внутренних дел Российской Федерации и имеющих высшее или среднее профессиональное (юридическое) образование» по должности служащего «Полицейский». – ДГСК МВД России, 2019. 162 с.

профессиональных знаний, умений, навыков, но и комплексом личностных особенностей, которые обуславливают успешность осуществления его деятельности. Для качественного и эффективного выполнения служебных обязанностей личность сотрудника должна соответствовать морально-нравственным принципам и нормам, определённому уровню правосознания, принципиальности и честности, профессиональной подготовленности, с выраженностью профессионально значимых качеств, мотивационной направленности и др., что определяет целостность психологического потенциала личности и связывает его с профессионализмом сотрудника.

Цель исследования – выявить динамику личностных особенностей у слушателей Центра профессиональной подготовки в период прохождения профессионального обучения.

Объект – слушатели Центра профессиональной подготовки.

Предмет – личностные особенности слушателей Центра профессиональной подготовки.

Для достижения цели исследования сформулированы следующие задачи:

1. Рассмотреть теоретические подходы к изучению личностных особенностей.
2. Выявить динамику личностных особенностей у слушателей Центра профессиональной подготовки (ЦПП).
3. Выделить личностные особенности, способствующие становлению профессионализма в процессе профессионального обучения в ЦПП у различных категорий специалистов ОВД.

В качестве гипотезы выступило следующее предположение: существует положительная динамика личностных особенностей у слушателей в процессе профессионального обучения в Центре профессиональной подготовки у сотрудников ОВД.

Обзор литературы

Личность является фундаментальным понятием и одной из центральных проблем, и ее необходимо рассматривать исходя из различных предпосылок. Концептуальные позиции авторов и критерии деления личности на отдельные блоки были различны. Так, каждый исследователь

данного феномена считал необходимым выделение отдельных элементов и анализ взаимосвязей между ними, однако сама идея рассмотрения личности через призму ее структуры оставалась неизменной. Ее живучесть объясняется, прежде всего, особенностями самого объекта исследования – личности, самыми очевидными и заметными характеристиками которой являются интегральность, сложность, вторичность по отношению к более простым психическим функциям¹.

В психологии изучение личности выступает как исследование характеристики психических свойств и отношений личности, индивидуальных особенностей и различий между людьми, межличностных связей, статуса и ролей личности в различных общностях, субъекта общественного поведения и конкретных видов деятельности. Изучение личности направлено не только на психологические процессы, но и на взаимосвязи между этими процессами² [14].

Г.М. Андреева подчеркивает, что ключом к научному пониманию личности может быть только само исследование процесса порождения и трансформации личности человека в его деятельности [2, с. 8; 3, с. 248].

В юриспруденции под личностью понимается дееспособный человек, выступающий субъектом правовых отношений, сознательно принимающий решения, а также умеющий отвечать за свои поступки.

Личность сотрудника ОВД – личность человека, обладающего определенными психологическими качествами, свойствами, особенностями, которые так или иначе отражаются на его профессиональной служебной деятельности, служебном и внеслужебном поведении. Изучение личности сотрудника в развитии преследует свои цели, одной из которых является описание реально существующей системы свойств, качеств и особенностей личности, соотносимых с его профессией, которые влияют на нее как позитивно, так и негативно³.

В научной литературе присутствуют множество подходов к выделению индивидуально-психологических особенностей в общей структуре

¹ Шкуратова И.П. Психология личности: метод. пособие для студ. Ростов н/Д., 2006. 52 с.

² Погорельцева Ю.А. Психология личности: учеб. пособие. СПбГТУРП. СПб., 2011. С. 7.

³ Психология оперативно-розыскной деятельности: учеб. пособие / [В.М. Шевченко и др.]. 2-е изд., перераб и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2015. С. 103–106.

личности, а также большая часть моделей с описанием психологических характеристик, обеспечивающих эффективность деятельности.

По мнению А.И. Китова, необходимым считается рассмотрение качеств личности только в связи с характером, условиями и спецификой профессиональной деятельности¹ [6].

Указывая на диагностическую ориентацию подхода, Л.Н. Собчик определяет личность как открытую внешнему опыту саморегулирующуюся систему, включающую в свою структуру такие компоненты, как мотивационная направленность, эмоциональная сфера, стиль мышления (интеллектуальные способности, способ постижения переработки и воспроизведения информации), способ общения с окружающими².

По мнению Ю.А. Погорельцевой³ личность каждого человека наделена только ей присущим сочетанием черт и особенностей, образующих её индивидуальность – сочетание психологических особенностей человека, составляющих его своеобразие, его отличие от других людей. Индивидуальность проявляется в чертах характера, темперамента, привычках, преобладающих интересах, в качествах познавательных процессов, в способностях, индивидуальном стиле деятельности.

Под личностными особенностями понимаются структурные компоненты личности, по которым существуют индивидуальные различия [4].

К.В. Невская к устойчивым личностным особенностям относит честь, верность, мужественность, дисциплинированность, бдительность, патриотизм и др. [11, с. 19].

В.В. Белов и А.А. Криулина выделяют индивидуально-психологические особенности личности как свойства личности, по которым различаются отдельные личности и которые являются условиями психической активности человека, 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

¹ Тюнис Л.Ю., Котенев И.О. Психологическое сопровождение профессионально-личностного развития руководителей органов внутренних дел в процессе обучения: учеб. пособие / отв. ред. В.И. Долинко. М.: ДГСК МВД России, 2019. С. 35.

² Психологическое обеспечение работы с руководящими кадрами органов внутренних дел: метод. пособие. М.: ГУК МВД России, 2003. 127 с.

³ Погорельцева Ю.А. Психология личности: учеб. пособие / СПбГТУРП. СПб., 2011.

эмоциях, воле (эмоционально-волевая устойчивость), способностях (особенности деятельности) [5, с. 88].

В.В. Рожковым отмечено, что в личности существует, живет многообразный имманентный мир, в котором скрыты цели, желания, потребности, культура, потенциальные возможности, характер и др. И каким бы гениальным не был исследователь личности другого человека, он никогда не сможет полностью раскрыть внутренний мир исследуемого. Кроме того, он акцентирует внимание на одной из функций личностно-деятельностного подхода, как побуждение обучаемого к активной деятельности не только через повышение знаний, но и к собственному самоопределению и развитию личности [13, с. 7–9].

В таком случае к личностным особенностям относятся те психологические особенности, которые кажутся более глубокими, глубинными, стабильными (долговременными) т. е. «внутренним механизмом» человеческой личности», как ее главная основа. Личностные особенности – это не только способности, темперамент, психологический характер и характер тела, но мотивы людей, их стремления и воля, их личностная устойчивость и личностная идентичность [1; 10; 15].

Таким образом, термин «личность» охватывает... «ансамбль психической организации человеческого индивида» [12, с. 23], является интегрированной организацией всех познавательных, аффективных и физических характеристик индивида, что отличает его от других людей (Г. Айзенк, 1948); воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия¹ [15].

Материалы и методы

Работа проводилась в Центре профессиональной подготовки ГУ МВД по Свердловской области в период 120 учебных дней (20 недель). В исследовании приняли участие 140 слушателей сотрудников органов внутренних дел (ОВД), (81 мужчина, 59 женщин в возрасте 22-30 лет), с высшим (неюридическим и юридическим) образованием, с должностной категорией среднего и старшего начальствующего состава (СНС), с разным направлением служебной деятельности (подразделение государственной инспекции безопасности дорожного движения (ГИБДД),

¹ Погорельцева Ю.А. Психология личности: учеб. пособие / СПбГТУРП. СПб., 2011. С. 7–8.

подразделение уголовного розыска (УР), подразделение участковых уполномоченных полиции (УУП), подразделение предварительного следствия и дознания (ПС и Д)). Гендерные различия не учитывались. Методами исследования выступили: теоретический анализ литературы, психодиагностическое тестирование, математически-статистический метод обработки данных (t-критерий Стьюдента), системный, логический анализ.

Результаты исследования

Сопоставление среднегрупповых результатов, полученных при обследовании слушателей ЦПП с помощью индивидуально-типологического опросника Л.Н. Собчик, свидетельствует о различиях в динамике личностных особенностей в ходе профессионального обучения в зависимости от направленности служебной деятельности. Полученные результаты представлены на рис. 1.

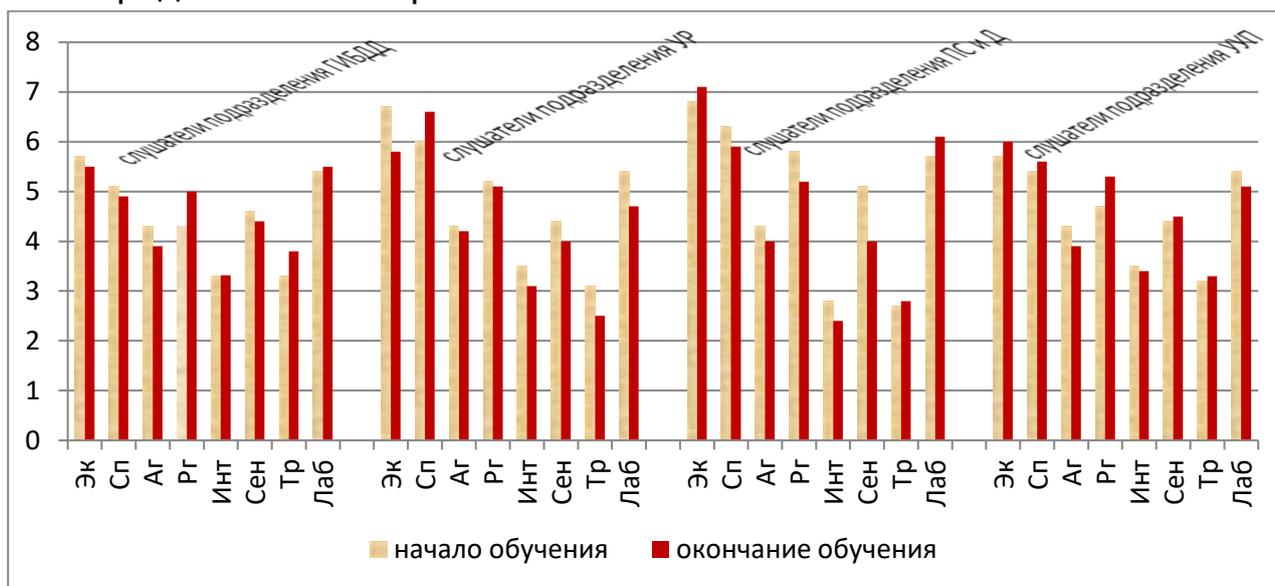


Рис. 1. Динамика личностных особенностей

по шкалам индивидуально-типологического опросника Л.Н. Собчик

Условные обозначения: Эк – экстраверсия; Сп – спонтанность; Аг – агрессивность; Рг – ригидность; Инт – интраверсия; Сен – сензитивность; Тр – тревожность; Лаб – лабильность; ГИБДД – Государственная инспекция безопасности дорожного движения; УР – Уголовный розыск; ПС и Д – Предварительное следствие и дознание; УУП – Участковые уполномоченные полиции

При сравнительном изучении динамики личностных особенностей у слушателей среднего и старшего начальствующего состава в ходе процесса профессионального обучения обнаружено своеобразие в зависимости от направленности служебной деятельности: на фоне относительной выраженности средних значений определенной характеристики у слушателей одних подразделений отмечается рост или снижение ее выраженности у слушателей других подразделений, в целом показатели средних значений выражены в средних пределах.

Сопоставление результатов средних значений по методике смысло-жизненные ориентации Д.А. Леонтьева, свидетельствует о несущественных различиях в динамике личностных особенностей в ходе профессионального обучения в зависимости от направленности служебной деятельности. Полученные результаты представлены на рис. 2.



Рис. 2. Динамика личностных особенностей по шкалам методики смысло-жизненные ориентации Д.А. Леонтьева

Условные обозначения: Ож – осмысленность жизни; Цж – цели в жизни; Пж – процесс жизни; Рж – результативность жизни; Лк – Я-локус контроля Я; ЛкЖ – локус контроля жизнь; ГИБДД – Государственная инспекция безопасности дорожного движения; УР – Уголовный розыск; ПС и Д – Предварительное следствие и дознание; УУП – Участковые уполномоченные полиции

Сравнительный анализ результатов средних значений по методике смысло-жизненные ориентации Д.А. Леонтьева позволяет констатировать тот факт, что к концу обучения в группе слушателей подразделения уголовного розыска показатели смысло-жизненных ориентаций относятся

к высокому уровню, у остальных групп показатели остаются в пределах среднего уровня, существенных различий не наблюдается.

Сопоставление результатов средних значений по методике пятифакторного личностного опросника (FFI) свидетельствует о положительной динамике личностных особенностей в ходе профессионального обучения в зависимости от направленности служебной деятельности. Полученные результаты представлены на рис. 3.

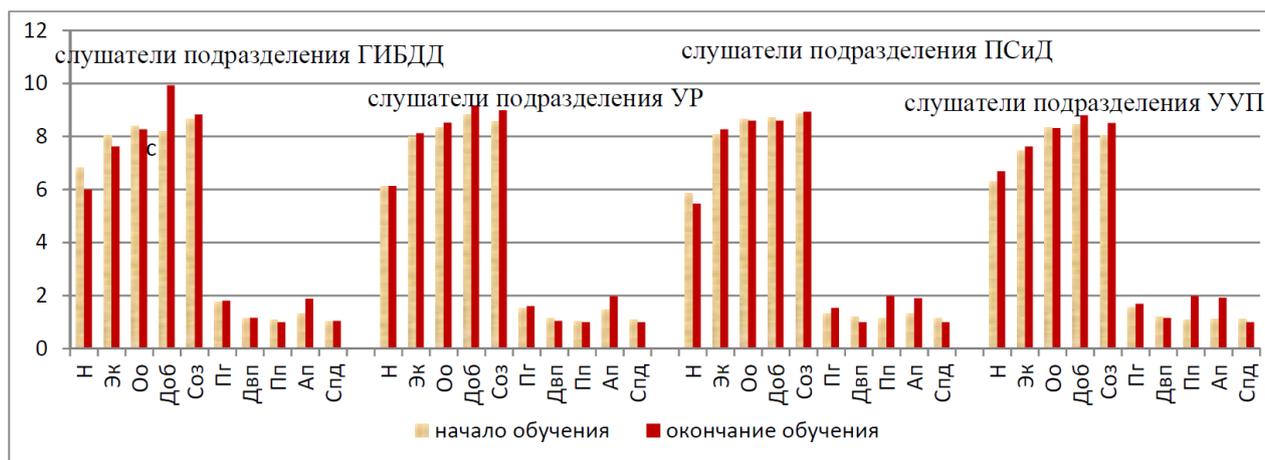


Рис. 3. Динамика личностных особенностей по шкалам Пятифакторного личностного опросника (FFI)

Условные обозначения: Шкала Н – нейротизм; Шкала Эк –экстраверсия; Шкала Оо – открытость опыту; Шкала Доб – добронравие; Шкала Соз – сознательность; Индекс Пг – психологическая готовность к несению службы с оружием; Индекс Двп – дополнительное внимание со стороны психолога; Индекс Пп- психологическая пригодность к несению службы в экстремальных условиях; Индекс Ап – адаптационный профессионально-психологический потенциал индивида; Индекс Спд – степень профессиональной деформированности личности. ГИБДД – Государственная инспекция безопасности дорожного движения; УР – Уголовный розыск; ПС и Д – Предварительное следствие и дознание; УУП – Участковые уполномоченные полиции

Сравнительный анализ результатов средних значений по Пятифакторному личностному опроснику (FFI) позволяет констатировать тот факт, что к концу обучения в группах слушателей заметна в основном положительная динамика по шкалам.

Для более точного изложения полученных результатов следует обратиться к изучению корреляционного анализа значений t-критерия Стьюдента в группах слушателей (табл. 1).

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа изменения показателей по методикам ИТО Л.Н. Собчик, СЖО Д.А Леонтьева, Пятифакторного личностного опросника (FFI) в группах слушателей ГИБДД, УР, ПСид, УУПиПД

Индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л.Н. Собчик	Значение t-критерия у слушателей подразделения ГИБДД	Значение t-критерия у слушателей подразделения УР	Значение t-критерия у слушателей подразделения ПСид	Значение t-критерия у слушателей подразделения УУП иПДН
Шкала Эк	0,639	1,673	0,363	0,823
Шкала Сп	0,613	1,032	0,859	0,584
Шкала Аг	1,382,	0,196	0,661	1,461
Шкала Рг	2,208*	0,199	1,361	2,126*
Шкала Инт	0,067	0,659	0,548	0,339
Шкала Сен	0,731	0,872	1,967	0,312
Шкала Тр	1,396	1,349	0,150	0,401
Шкала Лаб	0,524	2,170*	1,084	1,674
Методика смысло-жизненные ориентации (СЖО) Д. А. Леонтьева	Значение t-критерия у слушателей подразделения ГИБДД	Значение t-критерия у слушателей подразделения УР	Значение t-критерия у слушателей подразделения ПСид	Значение t-критерия у слушателей подразделения УУП и ПДН
Шкала Ож	0,285	2,320*	1,159	0,616
Шкала Цж	0,150	2,488*	0,695	0,103
Шкала Пж	1,310	2,160*	3,032**	0,531
Шкала Рж	0,531	2,753*	0,420	0,146
Шкала ЛкЯ	0,053	2,126*	1,332	1,227
Шкала ЛкЖ	0,636	1,018	0,526	0,016
Методика Пятифакторный личностный опросник-FFI	Значение t-критерия у слушателей подразделения ГИБДД	Значение t-критерия у слушателей подразделения УР	Значение t-критерия у слушателей подразделения ПСид	Значение t-критерия у слушателей подразделения УУП иПДН
Шкала Н	2,357*	0	0,676	1,483
Шкала Эк	1,462	0,485	0,484	0,564
Шкала Оо	0,580	0,627	0,292	0,095
Шкала Доб	2,568*	2,196*	0,507	2,156*
Шкала Соз	2,849**	0,297	0,447	2,142*
Индекс Пг	0,486	0,584	1,090	1,581
Индекс Двп	0,323	1,036	1,871	0,685
Индекс Пп	1,357	1,000	1,468	2,182*
Индекс Ап	2,162*	1,658	1,544	4,120**
Индекс Спд	0,583	1,447	1,468	2,997**

Условные обозначения: t – критерий Стьюдента; * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$; ГИБДД – государственная инспекция безопасности дорожного движения; УР – уголовный розыск; ПСид – Предварительное следствие и дознание; УУП и ПДН – подразделения участковые

уполномоченные полиции и по делам несовершеннолетних; Эк – экстраверсия; Сп – спонтанность; Аг – агрессивность; Рг – ригидность; Инт – интраверсия; Сен – сензитивность; Тр – тревожность; Лаб – лабильность; Ож – осмысленность жизни; Цж – цели в жизни; Пж – процесс жизни; Рж – результативность жизни; Лк – Я-локус контроля –Я; ЛкЖ – локус контроля – жизнь; Шкала Н – нейротизм; Шкала Эк – экстраверсия; Шкала Оо (открытость опыту); Шкала Доб – доброжелательность; Шкала Соз – сознательность; Индекс Пг – психологическая готовность к несению службы с оружием; Индекс Двп – дополнительное внимание со стороны психолога; Индекс Пп – психологическая пригодность к несению службы в экстремальных условиях; Индекс Пп – психологическая пригодность к несению службы в экстремальных условиях; Индекс Ап – адаптационный профессионально-психологический потенциал индивида; Индекс Спд – степень профессиональной деформированности личности.

Так, следует отметить, что по методике индивидуально-типологического опросника Л.Н. Собчик выявлена достоверная положительная динамика по шкале Рг (ригидность) у слушателей подразделения ГИБДД ($t_{\text{эмп.}} = 2,208, p < 0,05$), у слушателей подразделения участковых уполномоченных полиции ($t_{\text{эмп.}} = 2,126, p < 0,05$). У слушателей подразделения УР к концу обучения наблюдается достоверная отрицательная динамика по шкале Лаб (лабильность $t_{\text{эмп.}} = 2,170, p < 0,05$).

В результате статистической обработки данных по методике смысло-жизненных ориентаций Д.А. Леонтьева у слушателей подразделения уголовного розыска выявлена достоверная положительная динамика по следующим шкалам: Ож (осмысленность жизни $t_{\text{эмп.}} = 2,320, p < 0,05$); Цж (цели в жизни $t_{\text{эмп.}} = 2,488, p < 0,05$); Пж (процесс жизни $t_{\text{эмп.}} = 2,160, p < 0,05$); Рж (результат жизни $t_{\text{эмп.}} = 2,753, p < 0,05$); ЛкЯ (локус контроля-Я $t_{\text{эмп.}} = 2,126, p < 0,05$). У слушателей подразделения ПС и Д по шкале Пж (процесс жизни $t_{\text{эмп.}} = 3,032, p < 0,01$) также отмечается положительная достоверная динамика с ее ростом.

В результате статистической обработки данных с помощью параметрического t-критерия Стьюдента установлено, что показатели по пятифакторному личностному опроснику (FFI) у слушателей подразделения ГИБДД установлена достоверность отрицательной динамики (снижение) по показателю Н (нейротизм $t_{\text{эмп.}} = 2,357, p < 0,05$); а также положительная достоверная динамика по таким показателям, как: Доб (доброжелательность $t_{\text{эмп.}} = 2,568, p < 0,05$); Соз (сознательность $t_{\text{эмп.}} = 2,849, p < 0,01$); Ап (адаптационный профессионально-психологический потенциал индивида $t_{\text{эмп.}} = 2,162, p < 0,05$) с ее ростом.

У слушателей подразделения УР к концу прохождения профессионального обучения отмечается достоверная положительная динамика по шкале Доб (доброжелательность $t_{\text{эмп.}} = 2,196, p < 0,05$).

У слушателей подразделения УУП зафиксирована положительная достоверная динамика по шкалам Доб (доброжелательность $t_{\text{эмп.}} = 2,156$, $p < 0,05$), Соз (сознательность $t_{\text{эмп.}} = 2,142$, $p < 0,05$) и индексам Пп (психологическая пригодность к несению службы в экстремальных условиях $t_{\text{эмп.}} = 2,182$, $p < 0,05$), Ап (адаптационный профессионально-психологический потенциал индивида $t_{\text{эмп.}} = 4,120$, $p < 0,01$), снижение динамики по индексу Спд (степень профессиональной деформированности личности $t_{\text{эмп.}} = 2,997$, $p < 0,01$).

Обсуждение и выводы

Таким образом, по результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. По окончании прохождения профессионального обучения у слушателей подразделения (УР) наблюдается снижение эмоциональной изменчивости, снижение чувствительности к замечаниям и критике. У сотрудников повышается самоконтроль, приобретается устойчивая мотивация.

2. У слушателей подразделений (ГИБДД, УУП) наблюдается проявление следующих черт: субъективизма, критичности в отношении иных мнений, проявление упрямства, индивидуальности в отстаивании своей точки зрения, педантичности, сверхпунктуальности. Поведение строится по определенной схеме, оно стало подверженным привычкам и стереотипам, плану действий, учитываются все шаги, что говорит о стойком выработанном дисциплинированном поведении.

3. Слушателей подразделений (УР и Пс и Д) к окончанию прохождения профессиональной подготовки можно охарактеризовать как целеустремленных людей, планы, которых имеют реальную опору в настоящем, они подкреплены личной ответственностью за их реализацию. Процесс своей жизни ими воспринимается как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, ощущая при этом продуктивность и осмысленность прожитой ее части. Они также имеют представление о себе как о сильных личностях, обладающих достаточной свободой выбора, готовы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями, готовы свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

4. В целом у сотрудников ОВД среднего и старшего начальствующего состава отмечается проявление доброжелательности, сознательности в

поведении, растет адаптационный потенциал к условиям служебной деятельности, сформирована психологическая готовность к действиям в экстремальных ситуациях.

Следовательно, присутствует необходимость учитывать индивидуально-личностные особенности сотрудников ОВД в качестве профессионально значимых качеств на пути профессионального становления и использовать их в модели поведения для профессионального роста.

Список литературы

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1980.
3. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 122 с.
4. 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.
5. 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.
6. Китов А.И. Опыт построения психологической теории управления // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – №4. – С. 21–33.
7. Кокурин А.В., Петров В.Е. Особенности применения Пятифакторного личностного опросника в деятельности психологов органов внутренних дел // Психология и право. – 2016. – Т. 6. – № 3. – С. 40–47.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Смысл, 2009. – 280 с.
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
10. Менте М. Эффективное использование ролевых игр в тренинге. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
11. Невская К.В. Изучение личностных особенностей военнослужащих // Молодежная наука: Тенденции развития. – 2017. – №1. – С. 18–25.
12. Нюттен Ж. Мотивация // Экспериментальная психология / под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1975. – Т. 5. – С. 23.
13. Рожков В.В. О роли личностно-деятельностного подхода в развитии личности сотрудника ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 1997. – №2 (6). – С. 7–9.
14. Романов В.В. Юридическая психология: учеб. – М.: Юрист, 1998. – 488 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – 720 с.

16. Собчик Л.Н. Индивидуально-типологический опросник: практическое руководство к традиционному и компьютерному вариантам теста. – М.: Компания Боргес, 2010. – 59 с.

17. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности: теория и практика психодиагностики. – СПб.: Речь, 2005. – 621 с.

18. Costa P., McCrae R. Multiple uses for longitudinal personality data // *European Journal of Personality*, 1992. Vol. 6, P. 85-102.

References

1. Anastasi, A., Urbina, S. (2007) *Psikhologicheskoye testirovaniye* [Psychological testing]. 7th ed. St. Petersburg: Peter. (In Russian).

2. Andreeva, G.M. (1980) *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Moscow. (In Russian).

3. Beznosov. S.P. (2004) *Professional'naya deformatsiya lichnosti* [Professional deformation of personality]. St. Petersburg: Speech. (In Russian).

4. Belov, V.V. (2016) *Akmeologicheskiiy podkhod k issledovaniyu lichnosti lidera organizatsii* [Acmeological approach to the study of the personality of the leader of the organization] // *Psychology of the XXI century. Theory and practice of modern psychology. Materials of the XI international scientific-practical conference of young scientists*. pp. 106–109. (In Russian).

5. Belov, V. V., Kriulina, A.V. (2021) *Individual'no-psikhologicheskiye osobennosti pozhilykh zhenshchin s razlichnymi sistemami otnosheniy lichnosti* [Individual psychological characteristics of elderly women with different systems of personality relations]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina. – Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*. No. 2. pp. 83–100. (In Russian).

6. Kitov, A.I. (1981) *Opyt postroyeniya psikhologicheskoy teorii upravleniya* [The experience of building a psychological theory of management]. *Psikhologicheskiiy zhurnal – Psychological Journal*. Vol.2. No.4. pp. 21–33. (In Russian).

7. Kokurin, A.V., Petrov, V.E. (2016) *Osobennosti primeneniya Pyatifaktornogo lichnostnogo oprosnika v deyatel'nosti psikhologov organov vnutrennikh del* [Features of the use of a five-factor personality questionnaire in the activities of psychologists of internal affairs bodies]. *Psikhologiya i pravo – Psychology and Law*. Vol. 6. No. 3. pp. 40–47. (In Russian).

8. Leontiev, D.A. (2009) *Psikhologiya smysla* [Psychology of meaning]. Moscow: Sense. (In Russian).

9. Leontiev, D.A. (2003) *Psikhologiya smysla: priroda, stroyeniye i dinamika smyslovoy real'nosti* [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality]. Moscow: Sense. (In Russian).

10. Mente, M. (2001) *Effektivnoye ispol'zovaniye rolevykh igr v treninge* [Effective use of role-playing games in training]. St. Petersburg: Peter. (In Russian).

11. Nevskaya, K.V. (2017) *Izucheniye lichnostnykh osobennostey voyennosluzhashchikh* [The study of personal characteristics of military personnel]. *Molodezhnaya nauka: Tendentsii razvitiya – Youth science: Development trends*. No. 1. pp. 18–25. (In Russian).

12. Nyutten, Zh. (1975) *Motivatsiya* [Motivation]. *Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental psychology* / edited by P. Fress, J. Piaget. Moscow: Progress. Vol. 5 p. 23. (In Russian).

13. Rozhkov, V.V. (1997) *O roli lichnostno-deyatel'nostnogo podkhoda v razvitii lichnosti sotrudnika OVD* [On the role of the personal-activity approach in the development of the personality of an employee of the Department of Internal Affairs]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh – Psychopedagogy in law enforcement agencies*. No 2 (6). pp. 7–9. (In Russian).

14. Romanov, V.V. (1998) *Yuridicheskaya psikhologiya* [Legal psychology]: Textbook. Moscow: Jurist. (In Russian).

15. Rubinstein, S.L. (2007) *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg: Peter. (In Russian).

16. Sobchik, L.N. (2010) *Individual'no-tipologicheskii oprosnik: prakticheskoye rukovodstvo k traditsionnomu i komp'yuternomu variantam testa* [Individual typological questionnaire: a practical guide to traditional and computer versions of the test]. Moscow: Borges Company. (In Russian).

17. Sobchik, L.N. (2005) *Psikhologiya individual'nosti: teoriya i praktika psikhodiagnostiki* [Psychology of individuality: theory and practice of psychodiagnosics]. St. Petersburg: Speech. (In Russian).

18. Costa, P., McCrae R. (1992) Multiple uses for longitudinal personality data // *European Journal of Personality*. Vol. 6. pp. 85–102.

Об авторах

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

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: 05.05.2022

Received: 05 May 2022

Принята к публикации: 26.05.2022

Accepted: 26 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 159.923.38:005.32
DOI 10.35231/18186653_2022_2_212

Различия структурных компонентов аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса

Е. П. Привалова

*Северо-Западный институт управления Российской академии
народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Важную роль в профессиональной деятельности топ-менеджеров и предпринимателей как руководителей предприятий играет аутопсихологическая компетентность, благодаря которой осуществляется их личностный и профессиональный рост при сохранении психологического благополучия и профессионального долголетия. Несмотря на то что существуют научные публикации, в которых представлены результаты исследования структурных компонентов аутопсихологической компетентности как топ-менеджеров, так и предпринимателей, в литературе представлены противоречивые сведения о соотношении этих структурных компонентов у данной категории руководителей.

В связи с этим целью данного исследования является выявление различий в комбинации структурных компонентов аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса.

Материалы и методы. Для достижения цели исследования эмпирическая выборка представлена 104 испытуемыми в возрасте от 29 до 48 лет, в основном это мужчины, с высшим образованием. Респонденты представлены двумя группами: первая – 58 топ-менеджеров; вторая – 46 предпринимателей.

Использовались следующие методы исследования: анализ зарубежной и отечественной научной публицистики, методы анкетирования и тестирования (всего десять психологических методик), метод дискриминантного анализа. Полученные данные были обработаны с использованием современной статистической программы.

Результаты исследования. Для определения различий компонентов аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей был применен метод многомерной статистики, в частности, метод дискриминантного анализа. В данном случае метод применяется для выявления различий между двумя группами респондентов ($n=104$) по 64 переменным, где номинальной переменной было отнесение

респондентов либо к группе топ-менеджеров, либо предпринимателей. В качестве независимых переменных выступали характеристики различных структурных компонентов аутопсихологической компетентности.

Обсуждение и выводы. В процессе исследования с помощью дискриминантного анализа была выявлена комбинация структурных компонентов аутопсихологической компетентности, по которой различаются топ-менеджеры и предприниматели малого и среднего бизнеса.

Ключевые слова: структура аутопсихологической компетентности, дискриминантный анализ, топ-менеджеры, предприниматели.

Для цитирования: Привалова Е.П. Различия структурных компонентов аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 212–227. DOI 10.35231/18186653_2022_2_212

Differences in structural components of autopsychological competence of top managers and entrepreneurs of small and medium-sized businesses

Elena P. Privalova

*North-West Institute of Management under Russian Presidential Academy
of National Economy and Public Administration,
Saint-Petersburg, Russian Federation*

Introduction. An important role in the professional activities of top managers and entrepreneurs as heads of enterprises is played by autopsychological competence, thanks to which their personal and professional growth is carried out while maintaining psychological well-being and professional longevity. Despite the fact that there are scientific publications that present the results of the study of the structural components of autopsychological competence, both top managers and entrepreneurs, however, the literature presents conflicting information about the ratio of these structural components in this category of managers.

In this regard, the purpose of this study is to identify differences in the combination of structural components of autopsychological competence of top managers and entrepreneurs of small and medium-sized businesses.

To achieve the goal of the study, the empirical sample is represented by 104 subjects aged 29 to 48 years, mainly men, all subjects have a higher education. Respondents are represented by two groups: the first group of 58 top managers; a second group of 46 entrepreneurs.

The authors used the following research methods: analysis of foreign and domestic scientific journalism, methods of questioning and testing (a total of ten psychological methods), a method of discriminant analysis. The findings were processed using a state-of-the-art statistical program.

Study results and discussion. To determine the differences in the components of autopsychological competence of top managers and entrepreneurs, the authors applied the method of multidimensional statistics, in particular, the method of discriminant analysis. In this case, the method is used to identify differences between two groups of respondents (n = 104) in 64 variables, where the nominal variable was the assignment of respondents either to the group of top managers or to the group of entrepreneurs, and the characteristics of various structural components of autopsychological competence acted as independent variables.

Conclusions. In the course of the study, using discriminant analyzes, a combination of structural components of autopsychological competence was identified, according to which top managers and entrepreneurs of small and medium-sized businesses differ.

Key words: structure of autopsychological competence, discriminant analysis, top managers, entrepreneurs.

For citation: Privalova, E.P. (2022) Razlichiya strukturny`x komponentov autopsixologicheskoy kompetentnosti top-menedzherov i predprinimatelej malogo i srednego biznesa [Differences in structural components of autopsychological competence of top managers and entrepreneurs of small and medium-sized businesses]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 212–227. DOI 10.35231/18186653_2022_2_212 (In Russian).

Введение

Необходимо отметить, что современный бизнес России сталкивается с чрезвычайно сложной ситуацией, обусловленной реформами внутри страны, внешнеэкономическими и внешнеполитическими факторами, при этом российское предпринимательство фактически находится у истоков своего интегративного развития [6; 5; 10]. Экономика любой страны, в том числе и нашей, сложная, многообразная, объемная; сферы деятельности и размеры бизнеса в России представляют собой широкую диверсификацию. Именно поэтому российским организациям предпринимательского типа необходимы компетентные руководители, для того чтобы предприятия вовремя могли реагировать на изменения конъюнктуры, проводить актуальную трансформацию бизнеса, вводить инновационные технологии в условиях неопределенности [6; 5; 18; 19].

Значительно усилилась роль аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей как руководителей предприятий. Возросла необходимость осознанного личностного и профессионального развития потенциала при сохранении психологического благополучия и профессионального долголетия [3]. Как отмечает в своих работах Г.С. Ни-

кифоров, «характерной особенностью исторического развития менеджмента является его последовательная психологизация»¹. «С учетом сказанного в дальнейшем мы будем понимать под менеджментом научно-практическое направление, ориентированное на обеспечение эффективной жизнедеятельности (функционирования) организаций в рыночных условиях хозяйственных отношений»².

В данной статье предпринята попытка определить различия структурных компонентов аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса. Проведенное исследование позволило определить дискриминационные критерии, по которым различаются структурные компоненты аутопсихологической компетентности у топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса.

Обзор литературы

Данное исследование объединяет две группы респондентов – это топ-менеджеры и предприниматели малого и среднего бизнеса. В настоящий момент во взглядах ученых имеются некоторые разногласия в вопросе объединения этих управленцев в одну исследовательскую группу.

В данном исследовании авторы опираются на концепцию о профессиональной компетентности (Н.В. Кузьмина, Г.И. Метельский, В.Н. Софьяна и др.), концепции менеджмента, предпринимательства и лидерства (Г.С. Никифоров, И.Адизес, В.В. Белов, Е.В. Белова и др.), акмеологические теории (А.А. Деркач), концепции профессионально-психологического здоровья профессионала (В.А. Шаповал, Г.С. Никифоров, П.А. Басаровская, Е.П. Привалова), а также теории личности, представленные в работах зарубежных и отечественных авторов (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.Маслоу, К. Роджерс, Э. Фромм и др.) [1;2;3;4;5;6;7;8;12;13;14;15;16;17;22;23].

Рядом ученых изучались общие и специфические признаки топ-менеджеров и предпринимателей. Так, например, Э.В. Бушкова-Шиклина в своих исследованиях при проведении сравнительного анализа пришла к

¹ Психология менеджмента: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / под ред. Г. С. Никифорова. 2-е изд. доп. и перераб. М. [и др.]: Питер, 2004. 638 с.

² Там же.

выводу, что топ-менеджеры несмотря на то, что являются наёмными работниками, тем не менее, это управленцы высшей категории, которые осуществляют сугубо «предпринимательскую» функцию, а именно: стратегическую, новаторскую, созидательную [9].

Т.Н. Заславская в своих работах по изучению бизнес-слоя России приводит доводы В.Г. Смолькова о том, что руководители высшего звена определяются как «директорский корпус», который фактически «превратился в группу предпринимателей, пользующихся хозяйственной и управленческой самостоятельностью, возможностями экономического маневра, и только проблема собственности... отделяет их от свободного предпринимательства»¹. По этому определению можно сказать, что топ-менеджер «в какой-то мере является предпринимателем или полупредпринимателем» [11]. Достаточно часто собственниками бизнеса к топ-менеджерам предъявляются требования управлять вверенным предприятием «как своим», специально для этого создаются монетарные и немонетарные системы мотивации, выделяются различные привилегии, разрабатываются системы ключевых показателей эффективности, выделяется доля собственности в основном бизнесе или бизнес-юните, выплачиваются дивиденды.

Г.С. Никифоров считает важным, что менталитету российских предпринимателей присуще вести бизнес в большей степени «не как хозяин, а как управляющий производственным процессом, как член трудового коллектива»².

А. Е. Чирикова, анализируя в своих работах психологические особенности личности российского предпринимателя, описывает так называемых «лидеров российского бизнеса», куда включает не только собственников компаний, но и топ-менеджеров в лице президентов и вице-президентов компаний [23].

Е.В. Белова описывает деятельность предпринимателей в малом и среднем бизнесе, указывая на то, что собственники часто являются топ-менеджерами своих компаний, где управляют бизнесом или его некото-

¹ Заславская Т. И. Бизнес-слой российского общества: понятие, структура, идентификация // Мониторинг. 1994. №5.

² Психология менеджмента: учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / под ред. Г. С. Никифорова. 2-е изд. доп. и перераб. М. [и др.]: Питер, 2004. 638 с.

рыми вопросами: маркетинг, новые направления, управление персоналом и т. д. Так, например, известный предприниматель и топ-менеджер Илон Маск является основателем и инженером в собственном бизнесе. На совмещение функций предпринимателя и топ-менеджера в своих исследованиях указывает Э.З. Омаров [8;18], но в работах Э.З. Омарова прослеживается точка зрения, где он старается разделить данные понятия [18].

В Гражданском кодексе РФ дается чёткое определение предпринимательской деятельности: «предпринимательская деятельность – самостоятельная, осуществляемая на свой риск деятельность, направленная на систематическое получение прибыли от пользования имуществом, продажи товаров, выполнения работ или оказания услуг»¹, где указывается психологическое понятие «риск». Во многих научных работах готовность (тяга) к риску является отличительной чертой бизнесмена от остальных категорий граждан, в том числе и топ-менеджеров [8; 9; 10; 11; 15; 18; 23].

Деятельность топ-менеджера и предпринимателя – это управленческая трудовая функция, осуществляемая через осознанное целенаправленное воздействие на бизнес-процессы и вверенные ресурсы (человеческие, финансовые и проч.). Данная функция обладает всеми элементами труда – предметом, средствами, конечным продуктом деятельности [1; 16].

При исследовании структурных компонентов аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса использовалась факторная структура аутопсихологической компетентности, которая состоит из двух блоков «Самопознание» и «Самосозидание» [4; 21].

Материалы и методы

В данной работе был применен анализ зарубежной и отечественной научной публицистики, а также методы анкетирования и тестирования, дискриминантный анализ.

Исходя из факторной структуры аутопсихологической компетентности был подобран комплекс методик, позволяющий оценивать все ее структурные компоненты; были использованы следующие методики: тест-

¹ Ст. 23 ГК РФ (ч.1) от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 25.02.2022).

опросник личностной зрелости Ю.З. Гильбуха, тест «Смысложизненные ориентации», опросник самоорганизации деятельности, самоактуализационный тест, шкала аутентичности, опросник рефлексивности, шкала психологического благополучия Рифф (версия Шевеленковой – Фесенко), опросник «Уровень субъективного контроля», новый опросник толерантности к неопределенности и копинг-тест Лазаруса. Собранные данные были обработаны в IBM SPSS Statistics 27.0.1 [21].

Эмпирическая выборка представлена 104 испытуемыми в возрасте от 29 до 48 лет, в основном мужчины, все испытуемые имеют высшее образование. Респонденты представлены двумя группами: первая – 58 топ-менеджеров; вторая – 46 предпринимателей. Обе группы работают на предприятиях, которые относятся к категориям малого и среднего предпринимательства (рис. 1), занимающихся различными видами деятельности (производство строительных материалов, строительные организации, гостиницы, яхт-клуб и яхтенная школа, а также предприятия, ведущие сельскохозяйственную и клининговую деятельность) (рис. 2).

Категории предприятий, %

- Микропредприятие (до15чел.; до 120млн.р)
- Малое предприятие (16-100чел.; 120-800млн.р.)
- Среднее предприятие (101-250чел.; 800-2000млн.р.)

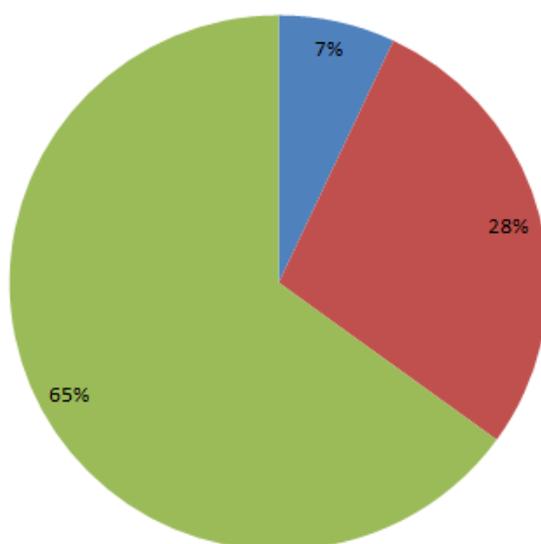


Рис. 1. Категории предприятий, топ-менеджеры и предприниматели которых участвовали в исследовании



Рис. 2. Предприятия по отраслям, топ-менеджеры и предприниматели которых участвовали в исследовании

Результаты исследования

Для достижения цели исследования – выявления различий в комбинации структурных компонентов аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса, был применен метод многомерной статистики. Для того чтобы оценить, насколько значимы различия в комбинации структурных компонентов аутопсихологической компетентности у топ-менеджеров и предпринимателей, был использован дискриминантный анализ с применением критерия Лямбда Уилкса.

В качестве зависимой переменной была взята номинативная переменная – принадлежность к группе предпринимателей или группе топ-менеджеров. В качестве независимой переменной выступали характеристики структурных компонентов аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса. Общее количество таких переменных – 64.

Таким образом, с помощью дискриминантного анализа была выявлена комбинация структурных компонентов аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса, вносящих наибольший вклад в различительную способность групп респондентов, представленных в табл. 1.

Таблица 1

Критерии дискриминации групп по показателям структурных компонентов аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса

№ п/п	Переменные	Лямбда Уилкса	Эмпирическое значение F-критерия Фишера	Уровень значимости * $p < 0,05$
1	Планомерность в деятельности (опросник самоорганизации деятельности)	,958	4,490	,037*
2	Ориентация на настоящее (опросник самоорганизации деятельности)	,935	7,120	,009*
3	Ориентация во времени (самоактуализационный тест)	,884	13,446	,000*
4	Гибкость поведения (самоактуализационный тест)	,932	7,414	,008*
5	Сензитивность к себе (самоактуализационный тест)	,899	11,502	,001*
6	Креативность (самоактуализационный тест)	,962	4,050	,047*
7	Психологическая близость с другим человеком (тест-опросник личностной зрелости)	,938	6,738	,011*
8	Автономия (шкала психологического благополучия)	,955	4,791	,031*
9	Интернальность общая (методика Уровень субъективного контроля)	,958	4,417	,038*
10	Интернальность здоровья и болезни (методика Уровень субъективного контроля)	,949	5,438	,022*

Как следует из данных, приведенных в табл. 1, были обнаружены статистически достоверные отличия по десяти показателям из 64, в частности, таких компонентов аутопсихологической компетентности у топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса, как планомерность в деятельности ($p=0,037$), ориентация на настоящее ($p=0,009$), ориентация во времени ($p=0,000$), гибкость поведения ($p=0,008$), сензи-

тивность к себе ($p=,001$), креативность ($p= (0,047)$), психологическая близость с другим человеком ($p=0,011$), автономия ($p=0,031$), интернальность общая ($p=0,038$), интернальность здоровья и болезни ($p=0,022$).

Интерпретируя полученные данные, необходимо отметить, что выявленные различия можно объяснить особенностями деятельности предпринимателей. Для них более характерны: 1) планомерность в деятельности (способность к тактическому и стратегическому планированию и последовательности в реализации целей); 2) ориентация на настоящее (способность оценить свое прошлое и будущее наряду с происходящим в настоящий момент времени); 3) ориентация во времени (способность эффективно жить в полной мере в настоящем); 4) гибкость поведения (способность проявлять гибкость поведения при взаимодействии с окружающими людьми, а также быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию); 5) сензитивность к себе (способность человека к рефлексии, осознанному подходу к себе и своим чувствам); 6) креативность (способность к созиданию как элементу самоактуализации); 7) психологическая близость с другим человеком (способность к психологической близости с другим человеком); 8) автономия (способность к самостоятельности и независимости в мыслях и действиях); 9) интернальность общая (способность нести ответственность за собственную жизнь, собственные действия); 10) интернальность здоровья и болезни (способность нести ответственность за собственное здоровье).

Соотнося полученные данные с двумя блоками «Самопознание» и «Самосозидание», можно отметить, что указанные выше компоненты распределены по обоим блокам в структуре аутопсихологической компетентности у топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса. Так, блок «Самопознание» включает в себя планомерность в деятельности, ориентацию на настоящее, психологическую близость с другим человеком, интернальность общую, интернальность здоровья и болезни; блок «Самосозидание» включает в себя ориентацию во времени, гибкость поведения, автономию, сензитивность к себе, креативность [4; 21].

Данная точность дискриминации групп по десяти показателям компонентов аутопсихологической компетентности у топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса, представлена в табл. 2.

Таблица 2

*Результаты классификации**

Группа		Предсказанная принадлежность к группе		Всего
		Топ-менеджеры	Предприниматели	
Количество	Топ-менеджеры	58	0	58
	Предприниматели	0	46	46
%	Топ-менеджеры	100,0	,0	100,0
	Предприниматели	,0	100,0	100,0

* 100,0% исходных сгруппированных наблюдений классифицированы правильно.

При этом важно отметить, что комбинация компонентов аутопсихологической компетентности, по которой получены достоверные различия в сравниваемых группах, входят в состав канонической дискриминантной функции, на основе которой можно с очень высокой точностью (100%) классифицировать респондентов, относящихся к двум группам: топ-менеджеров и предпринимателей, что подтверждается данными приведенными в табл. 2

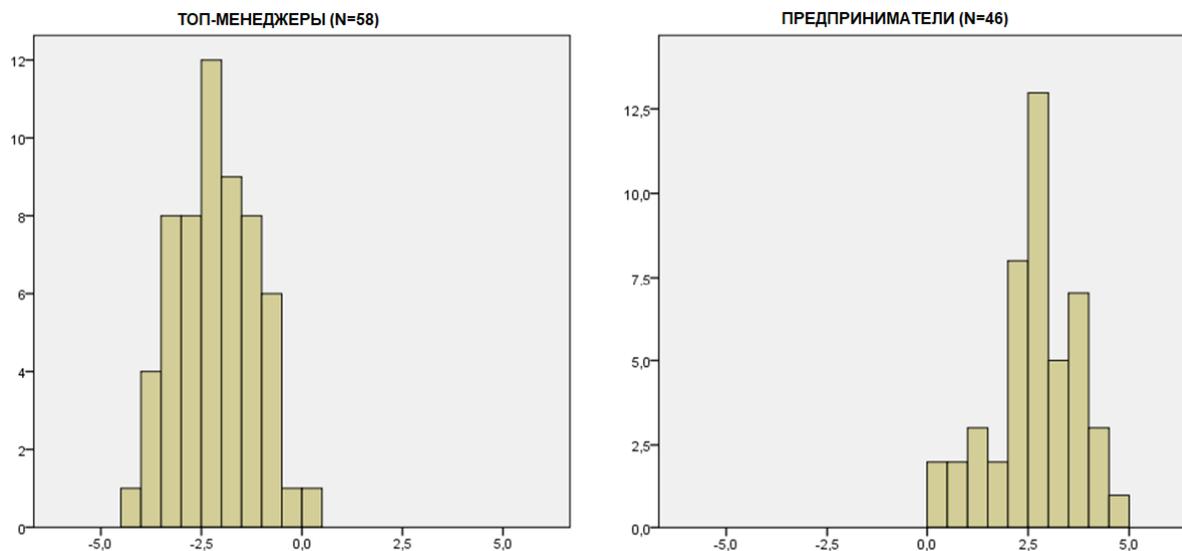


Рис. 3. Канонические дискриминантные функции

На рис. 3. распределение значений канонических дискриминантных функций для двух групп респондентов наглядно изображены в виде «двух пирамид». При этом для группы топ-менеджеров значение колеблется от

-4,5 до 0,5 при среднем значении равном -2,12, а для группы предпринимателей значение функции распределяется от 0 до 5,0, при среднем значении равным = 2,68.

Обсуждение и выводы

На основе результатов дискриминантного анализа были выявлены различия в комбинации структурных компонентов аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса. Обобщая результаты исследования, можно заключить, что чем выше развиты такие компоненты аутопсихологической компетентности, как планомерность, ориентация на настоящее, ориентация во времени, гибкость поведения, сензитивность, креативность, психологическая близость с другим человеком, автономия, интернальность, интернальность в сфере здоровья и болезни, тем выше вероятность овладения предпринимательской деятельностью.

Полученные данные подтверждают гипотетическое теоретическое положение, сформулированное в литературных источниках о том, что структура аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса хотя и совпадает по большинству параметров, но существенно различается по комбинации отдельных компонентов, которые относятся к двум блокам структуры аутопсихологической компетентности «Самопознание» и «Самосозидание [4;21].

Список литературы

1. Акмеология: учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС. 2004. 688 с.
2. Алексеенко В.Б., Иванова Т.Б. Сравнительный анализ российского и западного топ-менеджера // Вестник РУДН. Серия: Инженерные исследования. – 2010. – №4.
3. Басаровская П.А., Привалова Е.П. Психологическое здоровье как акмеологический ресурс личности профессионала // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2020. – С. 101–105.
4. Белов В. В., Привалова Е. П. Акмеологический подход к разработке описательной модели аутопсихологической компетентности топ-менеджеров коммерческих организаций // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 4. – С. 216–234.
5. Белов В.В., Белова Е.В. Теоретические аспекты психологического исследования развития личности в цифровую эпоху // Актуальные вопросы психологии развития и образования: Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2022. – С. 5–9.

6. Белов В.В., Коротков И.Н. Ролевая и структурно-функциональная модель личности управленческого лидера // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 24–52.

7. Белов В.В., Маклаков А.Г., Бойко Е.А. [и др.] Управленческие компетенции менеджеров строительных компаний, способствующих обеспечению организации безопасного труда // Психология XXI века: Организация психологической службы в образовательных учреждениях: материалы XV международной научно-практической конференции. – СПб., 2019. – С. 143–147.

8. Белова Е.В. Психологические особенности личности успешных предпринимателей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2010. – №2.

9. Бушкова-Шиклина Э. В. Ценности менеджмента и предпринимательства: социологический анализ // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 2-1. – С. 12–14.

10. Витковская О. И. Социально-психологический портрет предпринимателя // СПЖ. – 2005. – №21.

11. Заславская Т. И. Бизнес-слой российского общества: понятие, структура, идентификация // Мониторинг. – 1994. – №5.

12. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя. – М.: АПН. 1990. – 149 с.

13. Леонтьев А. А. Деятельный ум. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.

14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 302 с.

15. Маркова Е.К. Акмеологические инварианты профессионализма женщины как субъекта предпринимательской деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иваново. 2006. 165 с.

16. Менеджмент организации: учебное пособие для подготовки к итоговому междисциплинарному экзамену студентов направления подготовки «Менеджмент» / М. Г. Бекирова, И. Б. Давыдкина, И. С. Дмитриева [и др.]. – Волгоград: Сфера, 2018. – 430 с.

17. Михайлов Г.С., Бакулин И.И. Психологический анализ профессиональных способностей // Акмеология. – 2002. – №2.

18. Омаров Э. З. Особенности личностной зрелости успешных и неуспешных предпринимателей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тюмень, 2011. – 26 с.

19. Привалова Е. П. Личностная зрелость как элемент в структуре аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей малого и среднего бизнеса // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2022. – № 1-4(81). – С. 94–101.

20. Привалова Е. П. Толерантность к неопределенности как элемент в структуре аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей российских коммерческих организаций // Психология XXI века: Психологические исследования и психологические технологии современности: Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции. – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. – 2022. – С. 138–146.

21. Привалова Е.П. Факторная структура аутопсихологической компетентности топ-менеджеров и предпринимателей российских коммерческих компаний // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С.137–153.

22. Софьина В.Н. Системный подход к анализу структуры профессиональной компетентности выпускника вуза // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2010. – №128.

23. Чирикова А. Е. Психологические особенности личности российского предпринимателя // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 62–74.

References

1. *Akmeologiya: uchebnik pod obshchej redakciej A.A. Derkacha* (2004) [Acmeology: textbook]. Moscow. Izdatel'stvo RAGS. 688 p. (In Russian).

2. Alekseenko, V.B., Ivanova, T.B. (2010) *Sravnitel'nyj analiz rossijskogo i zapadnogo top-menedzhera* [Comparative analysis of the Russian and Western top managers]. *Vestnik RUDN. Seriya: Inzhenernye issledovaniya* – RUDN Bulletin. Series: Engineering Studies. No 4. (In Russian).

3. Basarovskaya, P.A., Privalova, E.P. (2020) *Psikhologicheskoe zdorov'e kak akmeologicheskij resurs lichnosti professionala* [Psychological health as an acmeological resource personality professional]. *Aktual'nye voprosy psikhologii razvitiya i formirovaniya lichnosti: metodologiya, teoriya i praktika: Sbornik materialov III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* - Topical issues of psychology of development and personality formation: methodology, theory and practice: Collection of materials of the III All-Russian Scientific and Practical Conference. St. Petersburg. pp. 101–105. (In Russian).

4. Belov, V. V., Privalova, E. P. (2020) *Akmeologicheskij podkhod k razrabotke opisatel'noj modeli autopsikhologicheskoy kompetentnosti top-menedzherov kommercheskikh organizacij* [Acmeological approach to the development of a descriptive model of autopsychological competence of top managers of commercial organizations]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* – Bulletin of Pushkin Leningrad State University. No 4. pp. 216–234. (In Russian).

5. Belov, V.V., Belova, E.V. (2022) *Teoreticheskie aspekty psikhologicheskogo issledovaniya razvitiya lichnosti v cifrovuyu ehpokhu* [Theoretical aspects of the psychological study of the development of personality in the digital era]. *Aktual'nye voprosy psikhologii razvitiya i obrazovaniya: Sbornik materialov IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* – Topical issues of psychology of development and education: Collection of materials of the IV All-Russian scientific and practical conference. St. Petersburg. pp. 5–9. (In Russian).

6. Belov, V.V., Korotkov, I.N. (2021) *Rolevaya i strukturno-funktional'naya model' lichnosti upravlencheskogo lidera* [Role and structural-functional model of the managerial leader's personality]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* – Bulletin of Pushkin Leningrad State University. No 4. pp. 24–52. (In Russian).

7. Belov, V.V., Maklakov, A.G., Bojko, E.A. [i dr.] (2019) *Upravlencheskie kompetencii menedzherov stroitel'nykh kompanij, sposobstvuyushchikh obespecheniyu organizacii bezopasnogo truda* [Management competencies of managers of construction companies that contribute to ensuring the organization of safe work]. *Psikhologiya XXI veka: Organizaciya psikhologicheskoy sluzhby v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: materialy XV mezhduнародной nauchno-prakticheskoy konferencii* – Psychology of the XXI century: Organization of psychological service in educational institutions: materials of the XV international scientific and practical conference. St. Petersburg. pp. 143–147. (In Russian).

8. Belova, E.V. (2010) *Psikhologicheskie osobennosti lichnosti uspešnykh predprinimatelej* [Psychological features of the personality of successful entrepreneurs]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya – Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sociologiya*. St. Petersburg. No 2. (In Russian).
9. Bushkova-Shiklina, E.H. V. (2009) *Cennosti menedzhmenta i predprinimatel'stva: sociologicheskij analiz* [Management and Entrepreneurship Values: Sociological Analysis]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta - Bulletin of Vyatka State University of the Humanities*. No 2-1. pp. 12–14. (In Russian).
10. Vitkovskaya, O. I. (2005) *Social'no-psikhologicheskij portret predprinimatelya* [Socio-psychological portrait of an entrepreneur]. *Sibirskij psikhologicheskij zhurnal – Siberian Psychological Journal*. No 21. (In Russian).
11. Zaslavskaya, T. I. (1994) *Biznes-sloj rossijskogo obshchestva: ponyatie, struktura, identifikaciya* [Business layer of Russian society: concept, structure, identification]. *Monitoring – Monitoring*. No 5. (In Russian).
12. Kuz'mina, N.V. (1990) *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professional personality of teacher and master of industrial training]. Moscow. Higher School. 119 p. (In Russian).
13. Leont'ev, A. A. (2001) *Deyatel'nyj um* [Active mind]. Moscow. Smysl – Sense. 392 p. (In Russian).
14. Leont'ev, A. N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activities. Consciousness. Personality.] Moscow. Politizdat – Politizdat. 302 p. (In Russian).
15. Markova, E.K. (2006) *Akmeologicheskie invarianty professionalizma zhenshchiny kak sub"ekta predprinimatel'skoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Acmeological invariants of the professionalism of a woman as a subject of entrepreneurial activity]. Ivanovo. 165 p. (In Russian).
16. *Menedzhment organizacii: uchebnoe posobie dlya podgotovki k itogovomu mezhdisciplinarnomu ehkzameni studentov napravleniya podgotovki «MenedzhmenT»* M. G. Bekirova, I. B. Davydkina, I. S. Dmitrieva [i dr.] (2018) [Management of the organization: a textbook for preparing for the final interdisciplinary examination of students in the direction of training "Management"]. Volgograd: Sfera. (In Russian).
17. Mihajlov, G.S., Bakulin, I.I. (2002) *Psikhologicheskij analiz professional'nykh sposobnostej* [Psychological analysis of professional abilities]. *Akmeologiya – Akmeology*. No 2. (In Russian).
18. Omarov, E.H. Z. (2011) *Osobennosti lichnostnoj zrelosti uspešnykh i neuspešnykh predprinimatelej: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Features of personal maturity of successful and unsuccessful entrepreneurs]. Tyumen. 26 p. (In Russian).
19. Privalova, E. P. (2022) *Lichnostnaya zrelost' kak ehlement v strukture autopsikhologicheskoi kompetentnosti top-menedzherov i predprinimatelej malogo i srednego biznesa* [Personal maturity as an element in the structure of autopsychological competence of top managers and entrepreneurs of small and medium-sized businesses]. *V sbornike materialov konferencii: Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire* – In the collection of conference materials: Current scientific research in the modern world. No 1-4(81). pp. 94–101. (In Russian).

20. Privalova, E. P. (2022) *Tolerantnost' k neopredelennosti kak ehlement v strukture autopsikhologicheskoy kompetentnosti top-menedzherov i predprinimatelej rossijskikh kommercheskikh organizacij* [Tolerance to uncertainty as an element in the structure of autopsychological competence of top managers and entrepreneurs of Russian commercial organizations]. *V sbornike: Psikhologiya XXI veka. Psikhologicheskie issledovaniya i psikhologicheskie tekhnologii sovremennosti: materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* – In the collection: Psychology of the XXI century. Psychological research and psychological technologies of our time: materials of the XVII International Scientific and Practical Conference. St. Petersburg. pp. 138–146. (In Russian).

21. Privalova, E.P. (2021) *Faktornaya struktura autopsikhologicheskoy kompetentnosti top-menedzherov i predprinimatelej rossijskikh kommercheskikh kompanij* [Factor structure of autopsychological competence of top managers and entrepreneurs of Russian commercial companies]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina – Bulletin of Pushkin Leningrad State University*. St. Petersburg. No 4. pp. 137–153. (In Russian).

22. Sof'ina, V.N. (2010) *Sistemnyj podkhod k analizu struktury professional'noj kompetentnosti vypusknika vuza* [Systematic approach to the analysis of the structure of professional competence of a university graduate]. *St. Petersburg: News of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen*. No 128. (In Russian).

23. Chirikova, A. E. (1998) *Psikhologicheskie osobennosti lichnosti rossijskogo predprinimatelya* [Psychological features of the personality of a Russian entrepreneur]. *Psikhologicheskij zhurnal. Tom 19 – Psychological journal*. Vol. 19. No 1. pp. 62–74. (In Russian).

Об авторе

Елена Петровна Привалова, аспирант, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-8478-8728, e-mail: e.privalova@list.ru

About the author

Elena P. Privalova, 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: 0000-0001-8478-8728, e-mail: e.privalova@list.ru

Поступила в редакцию: 06.05.2022

Received: 06 May 2022

Принята к публикации: 26.05.2022

Accepted: 26 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 159.923.3
DOI 10.35231/18186653_2022_2_228

Особенности психической саморегуляции студентов разных групп адаптационных способностей

В. О. Димидов, М. С. Рязанова, Д. С. Коршунов

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

Введение. В данной статье исследуются стратегии и стили саморегуляции у студентов разных групп адаптации. Процесс адаптации обеспечивает приспособление человека к условиям окружающей среды и его нормальный уровень жизнедеятельности. Особенности саморегуляции психической деятельности входят в состав интегрального показателя адаптивных способностей личностного адаптационного потенциала. Саморегуляция деятельности выступает процессом регуляции психических процессов и психических состояний самим субъектом деятельности. Однако в настоящее время нет исследований, по изучению саморегуляции психической деятельности у лиц с разным уровнем адаптивности.

Материалы и методы. Выборку составляют 134 студента, обучающихся по разным направлениям, от 17 до 25 лет. Для психологической диагностики были отобраны следующие методики: «Склонность к самоконтролю» Никифорова С.Г., Васильева В.К., Фирсовой С.В., «Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» Скворцовой Ю.В., Кашапова М.М., «Опросник самоорганизации деятельности» в адаптации Мандриковой Е. Ю., «Диагностика когнитивно-поведенческих стратегий преодоления» Сизовой И.Г и Филиппченковой С.И., «Стили саморегуляции поведения» Моросановой В.И.

Результаты исследования. Анализ результат эмпирического исследования позволил охарактеризовать особенности психической саморегуляции у студентов разных групп адаптивности. Также были выявлены взаимосвязи между поведенческой регуляцией и рядом показателей саморегуляции, что даёт возможности рассмотрения структуры данного психического явления.

Обсуждение и выводы. Выделен ряд стратегий и стилей саморегуляции деятельности, которые являются компонентами поведенческой регуляции, такими как склонность к контролю своих эмоциональных состояний и их проявлений в деятельности; знания о протекании своих когнитивных процессов, способность к волевым усилиям и самоорганизации; целеустремленность и целенаправленность. Лица третьей и четвёртой групп адаптации характеризуются предпочтением стратегии «Коррекция ожиданий и надежд», лица четвёртой группы адаптации предпочитают стратегии «Превосходящая печаль» и «Придание ситуации нетривиального смысла». Существует необходимость в организации мероприятий по коррекции адаптационных нарушений путём влияния на особенности саморегуляции психической деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, поведенческая регуляция, адаптация, субъект саморегуляции, личностный адаптационный потенциал, стратегии саморегуляции, стили саморегуляции.

Для цитирования: Димидов В. О., Рязанова М. С., Коршунов Д. С. Особенности психической саморегуляции студентов разных групп адаптационных способностей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 228–242. DOI 10.35231/18186653_2022_2_228

Features of mental self-regulation of students of different groups of adaptive abilities

Vladimir O. Dimidov, Margarita S. Ryazanova, Dmitry S. Korshunov

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

Introduction. The authors research a strategies and styles of self-regulation in students of different adaptation groups. The adaptation process provides an interaction of a person with environment and his normal level of life. Features of self-regulation of mental activity are included in the integral phenomenon of personal adaptive potential. Self-regulation of activity is the process of regulation of mental processes and mental states by the subject of activity himself. However, at the present there are no studies devoted to a research of self-regulation of mental activity in persons with different levels of adaptability.

Materials and methods. The sample consists of 134 students studying in various specialization, 17–25 years old. For psychological diagnostics, the following methods were selected: «Propensity to self-control» Nikiforov S.G., Vasiliev V.K., Firsova S.V., «Method for self-assessment of metacognitive knowledge and metacognitive activity» Skvortsova Yu.V., Kashapova M.M. ., «Questionnaire of self-organization of activity» in adaptation by Mandrikova E. Yu., «Diagnostics of cognitive-behavioral coping strategies» by Sizova I.G. and Filippchenkova S.I., «Styles of self-regulation of behavior» by Morosanova V.I, Multilevel personality questionnaire «Adaptability» by A.G. Maklakov and V.S. Chermyanin.

Results. Analysis of the result of empirical research made it possible to characterize the features of mental self-regulation in students of different groups of adaptability. Also, a correlations was received between behavioral regulation and some characteristics of self-regulation, which makes it possible to research the structure of this mental phenomenon.

Discussion and conclusions. The authors include some strategies and styles of self-regulation of activity in components of behavioral regulation, these are: a propensity to self-control emotional states and their manifestations in activity; knowledge about a progress of their cognitive processes, the ability to volitional efforts and self-organization; purposefulness and purposefulness. Persons of the third and fourth adaptation groups are characterized by a preference for the strategy "Correction of expectations and hopes", persons of the fourth adaptation group prefer the strategies "Transcending sadness" and "Giving the situation a non-trivial meaning". There is a need to organize measures to correct adaptive disorders by influencing the features of self-regulation of mental activity.

Key words: Self-regulation, behavioral regulation, adaptation, the subject of self-regulation, personal adaptive potential, strategies and styles of self-regulation.

For citation: Dimidov, V.O., Ryazanova, M.S., Korshunov, D.S. (2022) Osobennosti psikhicheskoy samoregulyatsii studentov raznykh grupp adaptatsionnykh vozmozhnostey [Features of mental self-regulation of students of different groups of adaptive abilities]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 228–242. DOI 10.35231/18186653_2022_2_228 (In Russian).

Основная часть

Нормальный уровень жизнедеятельности человека обеспечивается благодаря его адаптации к окружающей среде. Данный термин встречается в работах множества психологов, психиатров и физиологов, таких как Г. Селье, И. М. Сеченов, И. П. Павлов, Ф. Б. Березин, А.Г. Маклаков, Д.А. Леонтьев, В.Н. Марков, С.В. Величко, В.А. Кулганов, Л.С. Шенберг, Л.А. Короткова, С.Т. Посохова, А.М. Богомоллов и др. [3; 10; 11; 15; 24].

Г. Селье, И. М. Сеченов, И. П. Павлов и С. И. Сороко под адаптацией понимают физиологический процесс, суть которого заключается в поддержании гомеостаза и приспособлении организма к изменяющимся внешне условиям [22, 26–28, 30].

Дальнейшее исследование адаптации проводил Ф. Б. Березин. Данный феномен он описывает как процесс сохранения и физиологического, и психического гомеостаза [2].

В 1992 г. А. Г. Маклаков вводит термин «адаптационный потенциал личности» [13], который в последние годы получил значительное распространение.

Под личностным адаптационным потенциалом А. Г. Маклаков понимает интегральную характеристику, включающую устойчивую совокупность индивидуально-психологических и личностных свойств,

обусловливающих проявление активности, саморегуляции, инициативности, ответственности, которые определяют возможность человека регулировать уровень его нервно-психического напряжения [12].

В состав личностного адаптационного потенциала А.Г. Маклаков и С.В. Чермянин [17] включают такие шкалы, как «поведенческая регуляция», «коммуникативный потенциал», «моральная нормативность». Под поведенческой регуляцией, согласно А.Г. Маклакову и С. В. Чермянину, понимается способность человека регулировать взаимодействие с собственной средой деятельности. К структуре поведенческой регуляции человека относят: самооценку, уровень нервно-психической устойчивости, наличие социального одобрения со стороны окружающих людей. Вышеперечисленные элементы структуры не относятся к первостепенной регуляции поведения, а только отражают соотношение мотивов, самосознания, потребностей, «Я-концепции» и пр.

Система регуляции является сложным иерархическим образованием, а устойчивость процесса регуляции поведения обеспечивается благодаря интеграции всех ее уровней в единый комплекс. В настоящее время принципы саморегуляции людей с разным уровнем адаптивности не изучены. Это обуславливает актуальность данного исследования.

Согласно мнению многих ученых, таких как К. А. Абульханова-Славская, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова, Ю. Я. Голиков, А. Н. Костин, А. В. Карпов, А. О. Прохоров, Г. Ш. Габдреева и др., содержание психической саморегуляции отличается системным характером ее организации [1; 4; 5; 23; 25].

Под саморегуляцией понимают направленность действия на того, кто его производит, для человека объектом регуляции являются его действия, поступки и его психические процессы, состояния и свойства [6].

А. В. Карпов в своей концепции интегральных процессов психической регуляции поведения и деятельности разделяет структурно-функциональную организацию психических процессов на несколько уровней интеграции: мироуровень и мезоуровень. К мезоуровню Карпов относит такие процессы, как целеобразование, принятие решений, программирование, планирование, контроль, самоконтроль и др. В процессе регулирования деятельности составляющие данной группы «обслуживают» внешнюю и внутреннюю формы существования деятельности [7; 8].

О.А. Конопкин в своей структурно-функциональной модели процесса саморегуляции рассматривает его в виде целостной, замкнутой по структуре и открытой информационной системы, функционирующей посредством взаимодействия функциональных звеньев, которые выделяются на основании соответствующих им специфическим регуляторным функциям, при этом происходит их системное взаимодействие в процессе общей регуляции [9].

В.И. Моросанова ввела понятие индивидуального стиля саморегуляции, выступающего в качестве средства реализации субъективного подхода в исследовании индивидуально-типических форм произвольной активности человека. Под индивидуальным стилем понимается устойчивое, типичное для человека разнообразие непосредственно его произвольной активности, состоящей из двух форм: индивидуальный стиль реализации «действия», включающий в себя различные виды активности, и индивидуальный стиль функционирования «сознания», состоящий из саморегуляции активности [18]. В.И. Моросанова, в отличие от большинства современных исследователей, предлагает рассматривать не только структурные характеристики стиля, но и уровневые, которые напрямую связаны с эффективностью саморегуляции в целом [19; 20].

Целью данного исследования является определение стратегий саморегуляции, свойственных студентам разной группы адаптивности.

Задачи:

1. Рассмотреть феномен саморегуляции как поведенческой регуляции, характеризующей субъекта адаптации.
2. Выявить различия в структуре стратегий и стилей саморегуляции между студентами разных групп адаптивности.
3. Определить структурные и уровневые особенности саморегуляции субъекта адаптации.
4. Охарактеризовать получившуюся структуру саморегуляции.

Гипотезы исследования: 1. Стратегии самоконтроля, самоорганизации и стили саморегуляции, а также вариативность использования конструктивных преобразующих, приспособительных и неконструктивных стратегий саморегуляции будут значительно отличаться на разных уровнях адаптивности личности. 2. В структуру поведенческой регуляции входят такие аспекты саморегуляции, как самоконтроль, метакогнитивные знания и метакогнитивная активность. 3. Успешность поведенческой регуляции определяется индивидуальным стилем саморегуляции испытуемого

и такими характеристиками самоорганизации, как собственно самоорганизация, целеустремлённость и настойчивость.

Материалы и методы

Выборка представлена 134 студентами разных направлений от 17 до 25 лет. Испытуемые были разделены на три подгруппы соответственно их группе адаптивности согласно результатам методики МЛО «Адаптивность». Студенты с хорошими адаптационными способностями – 17 чел. (1, 2 группы), 44 испытуемых были отнесены соответственно к группе удовлетворительной адаптации (3 группа) и 73 – к группе сниженной адаптации (4 группа).

Эмпирическая часть исследования проводилась с помощью методик: МЛО «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина [17], «Склонность к самоконтролю» С.Г. Никифорова, В.К. Васильева, С.В. Фирсовой [21], «Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» Ю.В. Скворцовой, М.М. Кашапова [16], «Опросник самоорганизации деятельности» в адаптации Е.Ю. Мандриковой [14], «Диагностика когнитивно-поведенческих стратегий преодоления» И.Г. Сизовой и С.И. Филиппченковой [29].

Статистический анализ данных проводился в программном пакете IBM SPSS Statistics 20.

Результаты исследования

Сравнительная характеристика показателей была проведена посредством однофакторного дисперсионного анализа ANOVA, ввиду разного объёма сравниваемых групп для его проведения использовалось среднее гармоническое для каждой группы.

По результатам методики «Склонность к самоконтролю» С.Г. Никифорова, В.К. Васильева, С.В. Фирсовой различия между изучаемыми группами были найдены по шкалам «Самоконтроль в эмоциональной сфере» ($p \leq 0,01$) и «Самоконтроль в социальной сфере» ($p \leq 0,01$). «Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» демонстрирует различия по шкале «Метакогнитивные знания» ($p \leq 0,01$). «Опросник самоорганизации деятельности» демонстрирует значимые различия по шкалам «Целеустремленность» ($p \leq 0,01$) и «Настойчивость» ($p \leq 0,01$). Результаты представлены в таблице.

Результаты дисперсионного анализа шкал методик «Склонность к самоконтролю», «Методики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности», «Опросника самоорганизации деятельности» в группах высокой и нормальной, удовлетворительной и низкой адаптации

Шкалы	Группа адаптивности, Т-балл			F	p
	1+2	3	4		
Эмоциональный самоконтроль	58	53	46	8,48	≤ 0,01
Социальный самоконтроль	55	52	48	17,150	≤ 0,01
Метакогнитивные знания	58	51	47	5,433	≤ 0,01
Целеустремленность	58	52	47	13,303	≤ 0,01
Настойчивость	58	54	46	20,888	≤ 0,01

Таким образом, испытуемые разных групп адаптации различаются по склонности к самоконтролю собственных эмоциональных состояний и их поведенческих проявлений как деятельности, так и в общении, а также склонности к самоконтролю собственного поведения, в том числе и коммуникативного, в процессе межличностного и межгруппового взаимодействия.

Испытуемые разных групп адаптации достоверно различаются по способности к приобретению сведений о когнитивных процессах и знаниях, которые могут быть использованы для контроля когнитивных процессов.

Различия между испытуемыми разных групп адаптации обнаружены также в понимании своих целей и способности их достигать, и в организованности и структурированности деятельности, и по способности к волевым усилиям для их достижения.

Важно отметить, что распределение результатов по вышеупомянутым шкалам является линейным: средние показатели увеличиваются от группы сниженной адаптации к группе удовлетворительной адаптации, и от группы удовлетворительной адаптации к группе нормальной и высокой адаптации.

Анализ средних значений по методике «Диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления» показывает нелинейное различие между испытуемыми разных групп адаптации по шкалам С1 «Когнитивная

репетиция» ($p \leq 0,01$), С2 «Коррекция ожиданий и надежд» ($p \leq 0,05$), С4 «Идущее вверх сравнение» ($p \leq 0,05$), С6 «Превосхищающая печаль» ($p \leq 0,01$) и С8 «Придание ситуации нетривиального смысла» ($p \leq 0,01$). Результаты отображены на рис. 1.

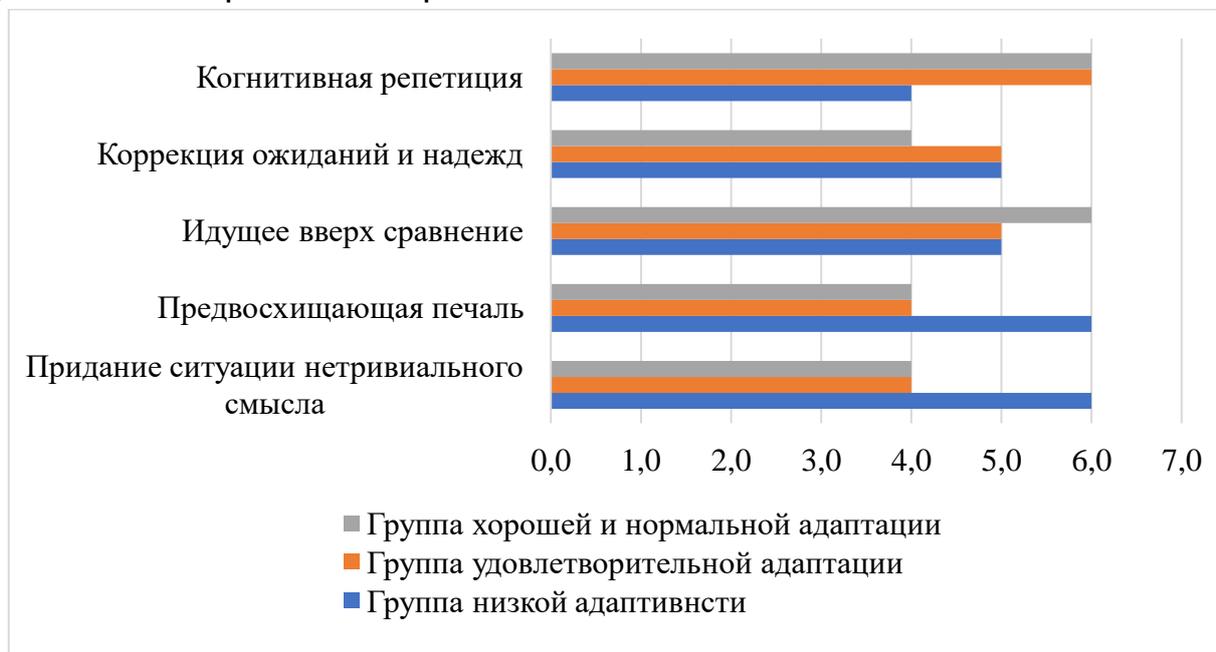


Рис. 1. Средние показатели методики «Диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления» в группах высокой и нормальной, удовлетворительной и низкой адаптации, стеновая шкала

Испытуемые низкой группы адаптации отдают меньшее предпочтение проигрыванию в уме способов разрешения трудной ситуации, в отличие от испытуемых остальных групп. Испытуемые высокой и нормальной группы адаптации отдают меньшее предпочтение временному отказу от своей цели и снижению планки своих намерений, в отличие от испытуемых удовлетворительной и низкой групп адаптации. Испытуемые группы высокой и нормальной адаптации предпочитают вспоминать о своих достижениях в других областях, чтобы справиться с текущими неудачами. Испытуемые группы низкой адаптации предпочитают думать о том, что произойдет, если они лишатся одного или нескольких близких или родных. Также испытуемые низкой группы адаптации предпочитают относиться к трудной ситуации как к ещё одному испытанию, которое выпадает на их долю.

Анализ данных по опроснику «Стили саморегуляции поведения» В.И. Моросановой проходил с помощью критерия Н-Краскела-Уоллиса

для k-групп. Были получены значимые различия по шкалам: «Моделирование» ($p \leq 0,01$) и «Оценивание результатов» ($p \leq 0,01$).

У испытуемых четвёртой группы адаптации менее развиты способности к выделению значимых внутренних и внешних условий для достижения цели в текущей ситуации и в будущем, а также планированию и программированию деятельности. Также у данной группы менее развиты способности к оцениванию себя и результатов своей деятельности и поведения. Они менее критичны к своим действиям, их субъективные критерии менее устойчивы.

В качестве методов корреляционного анализа для всех методик, кроме «Стилей саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, был выбран параметрический критерий корреляции Пирсона. Данные по этой методике обрабатывались с помощью критерия корреляций Спирмена.

В ходе математико-статистической обработки данных были выявлены значимые корреляционные связи показателей шкалы «Поведенческая регуляция» методики МЛО «Адаптивность» со шкалами других методик. Исходя из концепции исследования, выявленные взаимосвязи можно рассматривать как структуру регуляции поведения личности. Для удобства восприятия все корреляции между шкалами методик представлены на рис. 2, кроме корреляций со шкалами методики «Диагностика когнитивно-поведенческих стратегий преодоления», которые представлены на рис. 3.



Рис. 2. Взаимосвязь значений поведенческой регуляции с показателями саморегуляции

Личность с высоким уровнем нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции имеет более развитые способности к приобретению знаний о когнитивных процессах и знаниях, более склонна к самоконтролю собственных эмоциональных состояний и их проявлениям, более способна перестраиваться и вносить корректировки в систему саморегуляции под влиянием условий, может быть более склонна к фиксации на текущей ситуации и её переживании «здесь и сейчас», более целеустремлённая и целенаправленная, проявляет большие волевые усилия к достижению цели и у неё может быть более развита потребность продумывать способы действий и поведения для достижения цели.



Рис. 3. Взаимосвязь значений поведенческой регуляции с показателями когнитивно-поведенческих стратегиях преодоления

Примечание: С1 – «Когнитивная репетиция», С4 – «Идущее вверх сравнение»; С5 – «Антиципирующее преодоление, С6 – «Предвосхищающая печаль», С12 – «Уход или бегство из трудной ситуации», С13 – «Стратегия отрицания»

Также личность с высоким уровнем нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции отдаёт предпочтение проигрыванию в уме способов разрешения трудной ситуации и воспроизведению в памяти своих достижений в других областях, чтобы справиться с текущими неудачами и не выбирает такие стратегии, как представлять возможные негативные изменения в жизни и своё поведение в этих условиях, думать о том, что произойдёт, если потеряет близкого человека или родственника, отчуждать себя от трудной ситуации и подавлять мысли о ней и отказываться принимать, что они пережили психотравмирующее событие.

Интересным представляется, что, хотя стратегии «Антиципирующее преодоление» и «Предвосхищающая печаль» считаются конструктивными и преобразующими, они имеют сильную обратную корреляцию с поведенческой регуляцией. Возможно, это объясняется тем, что личность с высоким уровнем нервно-психической устойчивости обладает также и высокой эмоциональной устойчивостью, поэтому для неё нехарактерно уходить в негативные эмоциональные переживания вероятностных событий.

Обсуждение результатов

По результатам проведения исследования можно заключить, что гипотеза подтвердилась только частично: были выделены стратегии саморегуляции, входящие в структуру поведенческой регуляции субъекта адаптации, но не были обнаружены значимые уровневые различия данных структур.

Можно выделить основные компоненты поведенческой регуляции студентов:

1. Склонность к контролю своих эмоциональных состояний и их проявлений в деятельности.
2. Знания о своих когнитивных процессах, характеристиках задания для когнитивной деятельности и такие метакогнитивные стратегии саморегуляции, как идентификация задания, оценка прогресса, определение последовательности шагов и создание установки на определенный уровень интенсивности выполнения задания.
3. Способность к волевым усилиям и самоорганизации.
4. Целеустремленность и целенаправленность, отражающаяся в деятельности.

В качестве уровневых компонентов поведенческой регуляции можно рассматривать только отдельные стратегии «Коррекция ожиданий и надежд» (более характерна для 3-й и 4-й группы адаптации), «Предвосхищающая печаль» и «Придание ситуации нетривиального смысла» (характерны только для группы низкой адаптации), хотя и относятся к конструктивным стратегиям.

В качестве перспективы дальнейших исследований были определены области прикладных аспектов саморегуляции. Выявлена необходимость в планировании и проведении мероприятий по предупреждению нарушений адаптации и коррекции пограничных психических состояний с помощью влияния на структуру саморегуляции личности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. – М., 1982. – С. 32–41.
2. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 260 с.
3. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 67–73.
4. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием. Казань: Изд-во КГУ, 1981.
5. Голиков Ю.Я., Костин А.Н. Теория и методы анализа проблемностей в сложной операторской деятельности // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – С. 6–80.
6. Ильин Е.П. Психология воли. – СПб.: Питер, 2000.
7. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. – М.: ИП РАН, 2004.
8. Карпов А. В. Психология сознания: Метасистемный подход. – М.: РАО, 2011.
9. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
10. Кулганов В.А., Шенберг Л.С., Короткова И.А. Исследования адаптационного потенциала личности у подростков и молодежи // Ананьевские чтения – 2005: материалы науч.-практ. конф., 25–27 октября 2005 г. / под ред. И.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. – С. 578–580.
11. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
12. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001–592 с.
13. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
14. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87–111.
15. Марков В.Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка. – М.: РАГС, 2001. – 162 с.
16. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности: монография / ред. М. М. Кашапов; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 428 с.
17. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара: БАХРАХ-М, 2006. – С. 549–672.
18. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. – М.: Наука, 2001.
19. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2004. – № 2.
20. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2010. – 518 с.
21. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – С. 183–186.
22. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. – М., 1949.
23. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М., 1981.

24. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: моногр. – СПб.: Изд-во РГПУ им Герцена, 2001. – 240 с.
25. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М.: ПЕР СЭ, 2005.
26. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М.: Медицина, 1956.
27. Селье Г. Стресс без дистресса / пер. с англ.; общ. ред. Е. М. Крепса. – М.: Прогресс, 1979. – 124 с.
28. Сеченов И.М. Избранные произведения. – М.: АМН СССР, 1952. – Т. 1.
29. Сизова И.Г., Филиппченкова С.И. Методика диагностики когнитивно-поведенческих стратегий преодоления // Современная психология: состояние и перспективы исследований: материалы юбилейной науч. конф. Ин-та психологии РАН. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2002.
30. Сороко С.И. Индивидуальные стратегии адаптации человека в экстремальных условиях // Физиология человека. – 2012. – Т. 38. – № 6. – С. 78–86.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya, K.A. (1982) *Lichnostnye mekhanizmy regulyatsii deyatel'nosti* [Personal mechanisms of activity regulation]. *Problemy psikhologii lichnosti – Problems of personality psychology*. Moscow, pp. 32–41. (In Russian).
2. Berezin, F.B. (1988) *Psihologicheskaya i psihofizicheskaya adaptatsiya cheloveka* [Psychological and psychophysical adaptation of a person]. Leningrad: Nauka. (In Russian).
3. Bogomolov, A.M. (2008) *Lichnostnyj adaptatsionnyj potencial v kontekste sistemnogo analiza* [Individual adaptive potential in the field of system analysis]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. No 1. pp. 67–73. (In Russian).
4. Gabdreeva, G.Sh. (1981) *Samoupravlenie psihicheskim sostoyaniem* [Self-government of the hereditary state]. Kazan': Izd-vo KGU. (In Russian).
5. Golikov, Yu.Ya., Kostin, A.N. (1999) *Teoriya i metody analiza problemnostej v slozhnoj operatorskoj deyatel'nosti* [Theory and methods of problem analysis in research operator activities]. *Problemnost' v professional'noj deyatel'nosti: teoriya i metody psihologicheskogo analiza – Problems in professional activity: theory and methods of psychological analysis*. Moscow: Institut psikhologii RAN. pp. 6–80. (In Russian).
6. Il'in, E.P. (2000) *Psihologiya voli* [Psychology of will]. Saint-Petersburg: Piter. (In Russian).
7. Karpov, A.V. (2004) *Metasistemnaya organizatsiya urovnevnyh struktur psihiki* [Metasystem organization of level structures of the psyche]. Moscow: IP RAN. (In Russian).
8. Karpov, A.V. (2011) *Psihologiya soznaniya: Metasistemnyj podhod* [Psychology of Consciousness: Metasystem Approach]. Moscow: RAO. (In Russian).
9. Konopkin, O.A. (1995) *Psihicheskaya samoregulyatsiya proizvol'noj aktivnosti cheloveka (strukturno-funktsional'nyj aspekt)* [Mental self-regulation causes human activity (structural and functional aspect)]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*. No 1. pp. 5–12. (In Russian).
10. Kulganov, V.A., Shenberg, L.S., Korotkova, I.A. (2005) *Issledovaniya adaptatsionnogo potenciala lichnosti u podrostkov i molodezhi* [Study of the adaptive scope of personality in adolescents and youth]. *Anan'evskie chteniya 2005* [Ananiev Readings 2005]. Proceedings of the International Conference. Saint-Petersburg, 25-27 Okt. 2005. Saint-Petersburg: Izd-vo SPbGU. pp. 578–580. (In Russian).

11. Leont'ev, D.A. (2002) *Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyj potencial kak osnova samodeterminacii* [Personal in personality: personal potential as the basis of self-determination]. *Uchenye zapiski kafedry obshchej psihologii MGU im. M.V. Lomonosova – Scientific notes of the Department of General Psychology of Moscow State University. M.V. Lomonosov*. Vol. 1. Moscow: Smysl. pp. 56–65. (In Russian).
12. Maklakov, A.G. (2001) *Obshchaya psihologiya* [General psychology]. Saint-Petersburg: Piter. (In Russian).
13. Maklakov, A.G. (2001) *Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizaciya i prognozirovanie v ekstremal'nyh usloviyah* [Individual adaptive potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal*. Vol. 22. No 1. pp. 16–24. (In Russian).
14. Mandrikova, E.Yu. (2010) *Razrabotka oprosnika samoorganizacii deyatel'nosti (OSD)* [Development of a self-organization questionnaire (OSA)]. *Psihologicheskaya diagnostika – Psychological diagnostics*. No 2. pp. 87–111. (In Russian).
15. Markov, V.N. (2001) *Lichnostno-professional'nyj potencial upravlenca i ego ocenka* [Personal and professional potential of a manager and its assessment]. Moscow: RAGS. (In Russian).
16. Kashapov, M.M. (2012) *Metakognitivnye osnovy konfliktnoj kompetentnosti* [Metacognitive foundations of conflict competence]. YAroslavl': YArGU. (In Russian).
17. Rajgorodskij, D.Ya. (2006) *Mnogourovnevnyj lichnostnyj oprosnik «Adaptivnost'» (MLO-AM)* A.G. Maklakova i S.V. Chermyanina [Multilevel personal questionnaire "Adaptiveness" (MLO-AM) A.G. Maklakova and S.V. Chermyanina]. *Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie. – Practical psychodiagnosics. Methods and tests. Tutorial*. Samara: Izdatel'skij Dom BAHRAH-M, pp. 549–672. (In Russian).
18. Morosanova, V.I. (2001) *Individual'nyj stil' samoregulyacii: fenomen, struktura i funkcii v proizvod'noj aktivnosti cheloveka* [Individual style of self-regulation: phenomenon, structure and function that causes human activity]. Moscow: Nauka. (In Russian).
19. Morosanova, V.I. (2004) *Oprosnik «Stil' samoregulyacii povedeniya»* [Questionnaire "Style of self-regulation of behavior"]. *ZHurnal prakticheskoy psihologii i psihoanaliza – Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis*. No 2. (In Russian).
20. Morosanova, V.I. (2010) *Samoregulyaciya i individual'nost' cheloveka* [Self-regulation and individuality of a person]. Moscow: Nauka. (In Russian).
21. Nikiforov, G.S. (1989) *Samokontrol' cheloveka* [Human self-control]. Leningrad: Izd-vo LGU. pp. 183–186. (In Russian).
22. Pavlov, I.P. (1949) *Polnoe sobranie sochinenij* [Full composition of writings]. Moscow. (In Russian).
23. Platonov, K.K. (1981) *Kratkij slovar' sistemy psihologicheskikh ponyatij* [A Concise Dictionary of Psychological Concept Systems]. Moscow. (In Russian).
24. Posohova, S.T. (2001) *Psihologiya adaptiruyushchejsya lichnosti* [Psychology of the adapting personality]. Saint-Petersburg: Izd-vo RGPU im Gercena. (In Russian).
25. Prohorov, A.O. (2005) *Samoregulyaciya psihicheskikh sostoyanij: fenomenologiya, mekhanizmy, zakonomernosti* [Self-regulation of consumption: phenomenology, sensors, observations]. Moscow: PER SE. (In Russian).
26. Sel'e, G. (1956) *Ocherki ob adaptacionnom syndrome* [Essays on the adaptation syndrome]. Moscow: Medicina. (In Russian).
27. Sel'e, G. (1979) *Stress bez distressa* [Stress without distress]. Moscow: Progress. (In Russian).
28. Sechenov, I.M. (1952) *Izbrannye proizvedeniya* [Selected works]. Moscow: AMN SSSR, T. 1. (In Russian).

29. Sizova, I.G., Filippchenkova S.I. (2002) *Metodika diagnostiki kognitivno-povedencheskih strategij preodoleniya* [Methods of cognitive-diagnostic diagnostics-behavioral risks of struggle]. *Sovremennaya psihologiya: sostoyanie i perspektivy issledovaniy: Materialy yubilejnoj nauchn. konf. In-ta psihologii RAN* [Modern psychology: state and prospects: materials of the anniversary scientific conference of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences]. Proceedings of the International Conference. Moscow: Izd-vo In-ta psihologii RAN. (In Russian).

30. Soroko, S.I. (2012) *Individual'nye strategii adaptacii cheloveka v ekstremal'nyh usloviyah* [Individual strategies for human adaptation in difficult conditions]. *Fiziologiya cheloveka – Human physiology*. No 6. Vol. 38. pp. 78–86. (In Russian).

Вклад соавторов

Димидов В.О.: концепция, дизайн исследования, статистическая обработка данных; Рязанова М.С.: сбор, обработка материала, теоретический анализ; Коршунов Д.С.: анализ и интерпретация данных.

Contribution of co-authors

Dimidov V.O.: concept, research design, statistical data processing; Ryazanova M.S.: collection, processing of material, theoretical analysis; Korshunov D.S.: analysis and interpretation of data.

Об авторах

Димидов Владимир Олегович, студент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID iD: 0000-0002-5124-9194, e-mail: 13daidn13@gmail.com

Рязанова Маргарита Сергеевна, студент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: margaritar1711@gmail.com

Коршунов Дмитрий Сергеевич, студент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: dmitriy.korshunov@list.ru

About the authors

Vladimir O. Dimidov, student, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID iD: 0000-0002-5124-9194, e-mail: 13daidn13@gmail.com

Margarita S. Ryazanova, student, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: margaritar1711@gmail.com

Dmitry S. Korshunov, student, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: dmitriy.korshunov@list.ru

Поступила в редакцию: 16.05.2022

Received: 16 May 2022

Принята к публикации: 26.05.2022

Accepted: 26 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Статья / Article

УДК / UDC 378:004

DOI 10.35231/18186653_2022_2_243

Оценка эффективности формирования читательской грамотности с использованием цифровых технологий

М. И. Морозова¹, С. В. Николаев², Т. И. Чупина³

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

^{2,3} Государственное бюджетное образовательное учреждение гимназия № 631,
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. В современном мире, динамично меняющемся под влиянием научно-технической революции и мощных информационных потоков все большее значение для каждого человека приобретает читательская грамотность как способность понимать, критически оценивать и использовать письменные тексты, размышлять над ними, расширять свои знания и возможности для успешного обучения и активного участия в жизни социума.

Меняющиеся потребности общества влияют на появление обновленных технологий формирования и оценки читательской грамотности в условиях общеобразовательной организации. В статье раскрывается подход к решению этой задачи с использованием цифровых технологий при преподавании предметов гуманитарного цикла и возможностей сетевого взаимодействия по созданию цифровых образовательных ресурсов.

Материалы и методы. Основными методами проведенного исследования стали: анализ научной и методической литературы, проектирование, педагогический эксперимент, анализ его результатов и их интерпретация.

Выбирая методы, авторы опирались на действующие ФГОС в триединстве предметных, метапредметных и личностных результатов. В качестве важного метапредметного результата гуманитарного образования выбрано умение работать с текстом и его проявление в читательской грамотности. Для ее оценки использован стандартизированный комплекс диагностик. Процесс оценки был автоматизирован на базе свободно распространяемого программного обеспечения Moodle для организации образовательного взаимодействия (обучения, контроля, обратной связи и пр.).

Результаты. Проведен поиск наиболее эффективных способов формирования и оценки читательской грамотности. В качестве инструмента повышения качества гуманитарного образования использован сайт <http://гуманитариум.рф>, созданный в ходе экспериментальной деятельности в рамках экспериментальной площадки. В условиях сетевого взаимодействия цифровой образовательный ресурс «ГуманитариУм» аккумулирует лучшие практики преподавания гуманитарных дисциплин, реализованные образовательными организациями Санкт-Петербурга – участниками эксперимента.

Ресурс содержит материалы по формированию и оценке читательской грамотности, которыми пользуются педагоги, ученики и их родители. Ученики используют материалы для отработки элементов читательской грамотности. Ее оценка происходит автоматически по заданным параметрам, результаты выполнения заданий обрабатываются и интерпретируются. Формируются четыре отчета для разных адресатов (администрация, учитель-предметник, классный руководитель, родители-дети). Приведенные в статье результаты диагностики подтверждают эффективность использования ресурса для формирования и оценки читательской грамотности.

Обсуждение и выводы. Изложенный подход исключает дублирование деятельности учителей в разных образовательных организациях. Созданный ими материал автономен, не привязан к личности учителя и может быть транслирован коллегой при условии соблюдения технологии преподавания предмета.

Автоматическое оценивание сокращает временные затраты учителя на проверку и обработку результатов, и позволяет оптимизировать процессы управления. Использование методического материала для педагогов и образовательного контента для учеников, размещенных на ресурсе «ГуманитариУм», положительно влияет на уровень читательской грамотности.

Ключевые слова: качество общего образования, метапредметные результаты, читательская грамотность, цифровизация образования.

Для цитирования: Морозова М. И., Николаев С. В., Чупина Т. И. Оценка эффективности формирования читательской грамотности с использованием цифровых технологий // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 243–263. DOI 10.35231/18186653_2022_2_243

Evaluation of the effectiveness of the formation of reading literacy using digital technologies

Marina I. Morozova¹, Sergey V. Nikolaev², Tatyana I. Chupina³

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

*^{2,3}State budgetary educational institution gymnasium№ 631,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. In the modern world, dynamically changing under the influence of the scientific and technological revolution, powerful information flows, reader literacy is becoming increasingly important for every person as the ability to understand, critically, evaluate and use written texts, reflect on them, expand their knowledge and capabilities for successful education and active participation in social life.

The changing needs of society determine the emergence of updated technologies for the formation and evaluation of reader literacy in the context of a general educational organization. In the article it is revealed an approach to a solution of this issue using digital technology in teaching subjects of the humanities cycle and opportunities of networking cooperation in creation of digital educational resources.

Materials and methods. The main methods of the research were: analysis of scientific and methodological literature, design, pedagogical experiment, analysis of its results and their interpretation.

When choosing methods, the authors relied on the current Federal State educational Standards in the trinity of subject, meta-subject and personal results. The ability to work with text and its manifestation in reader literacy is chosen as an important meta-subject result of humanitarian education. A standardized set of diagnostics was used to assess reader literacy. To organize educational interaction (training, monitoring, feedback, etc.), the process of assessing reader literacy was automated on the basis of freely distributed software Moodle.

Results. A search was made for the most effective ways of forming and evaluating reader literacy. As a tool to improve the quality of humanities education, the website <http://гуманитариум.рф>, created in the course of experimental activities within the framework of a regional innovation platform, was used.

In the conditions of network interaction, the digital educational resource "ГуманитариУм" accumulates the best practices of teaching the humanities, implemented by the educational organizations of St. Petersburg - participants in the experiment.

The resource contains materials on the formation and assessment of reader literacy, which are used by teachers, students and their parents. Pupils use the materials to practice the elements of reader literacy. Their evaluation occurs automatically according to the specified parameters, the results of the tasks are processed and interpreted. Four reports are generated for different recipients (administration, subject teacher, class teacher, parents-children). The diagnostic results presented in the article confirm the effectiveness of using the resource for the formation and evaluation of reader literacy.

Discussion and conclusion. The stated approach eliminates the duplication of teachers' activities in different educational organizations. The material created by them is autonomous, not tied to the personality of the teacher and can be broadcast by a colleague, subject to the observance of the technology of teaching the subject.

Automatic assessment reduces the teacher's time spent on checking and processing results, and allows optimizing management processes. The use of methodological material for teachers and educational content for students, posted on the resource "ГуманитариУм", has a positive effect on the level of reader literacy.

Key words: quality of general education, meta-subject results, reader literacy, digitalization of education.

For citation: Morozova, M. I., Nikolaev, S. V., Chupina, T. I. (2022) Otsenka effektivnosti formirovaniya chitatel'skoy gramotnosti s ispol'zovaniyem tsifrovyykh tekhnologiy [Evaluation of the effectiveness of the formation of reader's literacy using digital technologies]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 243–263. DOI 10.35231/18186653_2022_2_243 (In Russian).

Введение

Со времен возникновения письменности умение читать, понимать и использовать прочитанное – естественные сущностные характеристики грамотности человека. Однако в современном обществе читательская грамотность дополняется новыми функциональными элементами. Обилие информации требует умения вести поиск и отбор необходимых знаний, развития критической оценки прочитанного.

Особую значимость в условиях ускоренного развития социума приобретает читательская грамотность для осуществления «образования через всю жизнь», профессионального самосовершенствования, решения актуальных личных и социальных задач. При этом, как и в прежние времена, важно умение размышлять над прочитанным, раскрывать смыслы для более полного понимания и ответственного преобразования окружающего мира и себя в нем.

Уровень владения читательской грамотностью непосредственно влияет на успешность обучения школьников. От глубины понимания прочитанного зависит не только освоение отдельного предмета, но и выстраивание мировоззрения: от отдельных фактов до связи процессов и явлений, от отдельных внутрипредметных и межпредметных связей до формирования целостной картины мира. Все это делает читательскую грамотность ключевым элементом современного образования, влияющим на его качество.

Для эффективного управления процессом формирования читательской грамотности школьников необходима ее оценка. Обеспечению ее разносторонности способствует учет опыта международных исследований качества образования PIRLS и PISA, изучение которого оказало влияние на разработки отечественных методик, адекватных особенностям отечественного образования [11].

Предметом измерения является чтение как сложноорганизованная деятельность по восприятию, пониманию и использованию текстов. В свою очередь, оценка читательской грамотности – одна из важнейших составляющих оценки функциональной грамотности школьника [2].

Важность формирования и оценки читательской грамотности обусловила актуальность поиска путей решения данной задачи. Одним из вариантов повышения эффективности оценки читательской грамотности является использование цифровых технологий.

Целью исследования стало обоснование и эмпирическая проверка эффективности использования цифровых технологий обучения по предметам гуманитарного цикла в основной и средней школе для формирования и оценки читательской грамотности.

Гипотеза состояла в том, что формирование и оценка читательской грамотности школьников основного уровня образования будет эффективнее, если используются возможности сайта, с помощью которого:

- организуется сетевое взаимодействие учителей гуманитарных дисциплин для содержательного наполнения материалами по формированию и контролю читательской грамотности;
- организуется образовательный процесс с участием всех субъектов образовательных отношений;
- частично автоматизирован процесс контроля, позволяющий осуществлять мониторинг формирования читательской грамотности.

Мы полагали также, что использование сайта «ГуманитариУм» как цифрового образовательного ресурса станет основой для обновления технологий обучения, расширит возможности сетевого взаимодействия, что обеспечит в целом рост качества образования в основной и средней школе по предметам гуманитарного цикла.

Обзор литературы

Проблема формирования и оценки читательской грамотности активно изучается отечественными и зарубежными исследователями. Разработаны концептуальные основы формирования читательской грамотности [2], раскрыт сущностный смысл [10], определены ее функции для успешной социализации и самореализации человека в современном обществе¹, а также структурные компоненты [2; 5], уровни их развития [5]. Совершенствуется оценочный инструментарий², разносторонне и углубленно анализируются результаты³ [4; 7 и др.]. Даны описания высших уровней читательской грамотности как характеристики «читательской элиты»⁴ [12].

¹ PISA: читательская грамотность. Минск: РИКЗ, 2020. 201 с.

² Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 8 класс: пособие для учителя (в комплекте с электронным приложением) / Г.С. Ковалёва, И.П. Васильевых, Ю.Н. Гостева, М.Ю. Демидова и др.; под ред. Г.С. Ковалёвой, Е.Л. Рутковской. М.; СПб.: Просвещение, 2014. 151 с.

³ PISA-2018 в Республике Беларусь: читательская грамотность. Минск: НМУ НИО, 2021. 65 с.; PISA: читательская грамотность. Минск: РИКЗ, 2020. 201 с.

⁴ Основные результаты международного исследования образовательных достижений учащихся PISA 2009: Аналитический отчет / Г. С. Ковалева (ред.). М.: Макс-Пресс, 2012.

Большинство исследователей опирается на определение, представленное в исследованиях PISA «Читательская грамотность – способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни»¹. Из определения следуют ее функции, значимые для личности и общества. Роль читательской грамотности для решения личных и социальных задач подчеркивает ряд исследователей [5].

Анализируя развитие современного образования с учетом вызовов времени, исследователи [3] раскрывают характеристики «новой грамотности», формирование которых невозможно без качественно освоенных читательских компетенций. Цифровизация образования, активное использование интернет-источников делает актуальным понятие «цифровой» читательской грамотности².

Для эффективной организации достижения этой цели необходим мониторинг формирования читательской грамотности. Его осуществление требует решения ряда задач:

- определения критериев и уровней сформированности читательской грамотности;
- оперативного выявления затруднений для своевременного принятия мер по их устранению;
- создания (подбора) диагностического инструментария, адекватного поставленной цели;
- минимизации трудовых затрат на проведение мониторинга.

Исследователями [2; 5 и др.] выделены и охарактеризованы умения «грамотного чтения», на которые мы ориентировались при формировании и оценке читательской грамотности. В ряде исследований³ [5; 10] представлены структурные составляющие читательской грамотности и дано подробное описание уровней их освоения. Данное в исследованиях описание диагностического инструментария включает в себя виды и требования к текстам, заданиям к ним, а также рекомендации по оценке⁴

¹ PISA 2018 Draft Analytical Frameworks // OECD. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>

² PISA: читательская грамотность. Минск: РИКЗ, 2020. 201 с.

³ PISA: читательская грамотность. Минск: РИКЗ, 2020. 201 с.

⁴ Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 8 класс. Пособие для учителя (в комплекте с электронным приложением) / Г.С. Ковалёва, И.П. Васильевых, Ю.Н. Гостева, М.Ю. Демидова и др.; под ред. Г.С. Ковалёвой, Е.Л. Рутковской. М.; СПб.: Просвещение, 2014. 151 с.

[2; 4]. Вместе с тем указывается, что «чтение – сложноорганизованная деятельность, и не все ее элементы поддаются измерению» [10, с. 8].

Не менее значимым для нашего исследования является анализ затруднений, в т. ч. с позиций заданий PIRLS и PISA [4]. К числу типичных относят «умение устанавливать последовательность или комбинацию глубоко скрытой в тексте информации», истолковывать детали текста и оценивать его глубокие идеи¹ [5], переводить описание жизненной ситуации в предметную [4].

Отметим, что формирование читательской грамотности тесно связано с освоением школьниками познавательных УУД. Так, например, у обучающихся 5 классов фиксируется недостаточная сформированность ряда принципиальных умений, среди которых умение отделять главное от второстепенного, существенное от несущественного. Неотработанность этих базовых умений становится причиной появления затруднений со связанными с ними умениями (группировать, конспектировать и пр.) [6]. Дифференциация умений на базовые и производные говорит о необходимости уделять особое внимание первоисточникам затруднений². Их устранение повышает не только степень освоения УУД, но и уровень читательской грамотности.

Акцентируя внимание на необходимости мониторинга читательской грамотности, исследователи указывают: при отсутствии внимания к ее динамике «не только не происходит положительных изменений, но и реальна ситуация регресса» [2, с. 36], поэтому наряду с общими показателями класса важна динамика результатов каждого ученика [12].

Из сказанного следует, что проведение мониторинга предполагает осуществление двух трудоемких видов деятельности: составление контрольно-измерительных материалов (КИМ) и обработку полученной информации, в т. ч. предполагающую определение динамики результатов каждого ученика.

¹ Даутова О.Б., Баранова Н.Б., Игнатьева Е.Ю. Метапредметные и личностные образовательные результаты школьников. Новые практики формирования и оценивания: учеб.-метод. пособие. Серия: Петербургский вектор внедрения ФГОС НОО // О.Б. Даутова [и др.]. Каро, 2020.

² Морозова М.И., Штерн В.В., Киселева С.А. и др. Поэтапное формирование универсальных учебных действий при освоении программ начального, основного и среднего общего образования в условиях введения ФГОС СОО: метод. пособие. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2019. 76 с.

Решение проблемы трудоемкости обработки результатов заложено в одном из определений мониторинга как «непрерывного отслеживания хода, эффективности и результата образовательного процесса на основе использования компьютерной технологии сбора и обработки получаемой информации»¹. На основе идей С. А. Бояшовой² педагогическими коллективами ряда школ разработана и апробирована независимая оценка качества подготовки обучающихся с использованием программного обеспечения. Однако тестовые задания ориентированы на базовые знания обучающихся в предметных областях, а не на замеры уровня сформированности читательской грамотности.

Решением второй проблемы является вовлечение учителей разных школ в сетевое взаимодействие по созданию цифровых образовательных ресурсов – учебных материалов, воспроизводимых с помощью электронных (цифровых) устройств [9].

Материалы и методы

Основными методами проведенного исследования стали: анализ научной и методической литературы, проектирование, педагогический эксперимент, анализ его результатов и их интерпретация.

Комплексная система оценки образовательных результатов включает внешний контроль, внутришкольный контроль и учет достижений обучающихся. Важно отметить, что термины «достижение» и «результат» нами не отождествляются. Достижение – понятие более широкое, поскольку в нем заключена качественная оценка результата, что коррелируется со степенью прогресса в развитии личности [1].

Концептуально раскрытая в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) система оценки образовательных результатов обучающихся, устанавливает требования к метапредметным результатам. При этом в контексте международных исследований качества образования особое значение приобретает оценивание читательской грамотности. Достижение читательской грамотности является важным индикатором качества гуманитарного образования.

Для оценки читательской грамотности использован комплекс диагностик, разработанный отделом оценки качества образования Института содержания и методов обучения Российской академии образования под

¹ Симонов В.П. Педагогический менеджмент: ноу-хау в образовании: учеб. пособие. М.: Высшее образование: Юрайт-Издат, 2009. С. 56.

² Система независимой оценки качества подготовки обучающихся // Методическое описание; под общ. ред. С.А. Бояшовой / ГБОУ ДПО ЦПКС «Информационно-методический центр» Приморского района Санкт-Петербурга, 2015. 48 с.

руководством Г.С. Ковалёвой¹. Методика содержит стандартизированные измерительные материалы нового поколения, обладающие надежными измерительными характеристиками, которые дают возможность достоверно оценить метапредметные результаты обучающихся, провести анализ эффективности учебного процесса и целенаправленно скорректировать его в случае необходимости.

Комплект стандартизированных материалов предназначен для проведения оценки сформированности в 4–8 классах метапредметного результата – читательской грамотности (смыслового чтения и умений работать с информацией). Комплект для 9 класса разработан в соответствии с международными требованиями исследования PISA и позволяет оценить готовность обучающихся школ к прохождению международного теста. Для организации образовательного взаимодействия (обучения, контроля, обратной связи и пр.) процесс оценки читательской грамотности был автоматизирован на базе свободно распространяемого программного обеспечения Moodle.

Результаты

Анализ содержания концепций преподавания предметов гуманитарного цикла в образовательных учреждениях, реализующих основные общеобразовательные программы, позволяет выделить основные направления обновления технологий обучения с целью повышения качества образования. К числу основных направлений относят развитие цифровых информационных и образовательных ресурсов; совершенствование системы диагностики и контроля учебных достижений обучающихся, а также обучение учителей их использованию.

Работа по указанным направлениям осуществлялась в рамках профессионального сетевого взаимодействия кластера школ-партнеров по реализации общего инновационного проекта «Обновление технологий обучения по предметам гуманитарного цикла (русский язык, литература, английский язык, немецкий язык, финский язык, обществознание, история) в основной и средней школе с использованием элементов сетевого обучения для обеспечения качественного образования». Объединение

¹ Ковалева Г. С., Богданова Н.Н., Амбарцумова Э.М. Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для оценки читательской грамотности. Варианты 1-4. М.: Просвещение, 2022. 80 с.; Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 8 класс: Пособие для учителя (в комплекте с электронным приложением) / Г.С. Ковалёва, И.П. Васильевых, Ю.Н. Гостева, М.Ю. Демидова и др.; под ред. Г.С. Ковалёвой, Е.Л. Рутковской. М.; СПб.: Просвещение, 2014. 151 с.

разного педагогического опыта в единую научно-методическую и организационную конструкцию преподавания предметов гуманитарного цикла с использованием современных технологий обучения позволило аккумулировать его на сайте «ГуманитариУм».

Содержательное ядро цифрового ресурса включает образовательный контент различных предметных областей гуманитарного цикла, сделанный на основании методики преподавания предмета с использованием современных педагогических технологий обучения. Содержание ресурса используется для повышения качества образовательного процесса педагогами школ-партнёров (в перспективе – любыми другими образовательными организациями) и обучающимися для самостоятельного изучения материала.

Для учителей предусмотрена научно-методическая поддержка по вопросу применения дидактических материалов, усовершенствованных на основе современных технологий обучения: технологические карты, алгоритмы действий, приемы, методы, технологии и другое, что исключает дублирование деятельности учителей в разных образовательных организациях. Размещенный материал автономен, может быть использован коллегами при организации обучения.

Ресурс востребован не только учениками образовательных организаций сети, но и их родителями, законными представителями. Обучающийся получает доступ к авторским учебным курсам, материалам, видеоурокам другой образовательной организации, продолжая находиться в своей школе. Учебные курсы платформы используются при обучении по индивидуальному учебному плану.

Образовательная платформа трансформирует само представление о том, как организовано знание, переводя его из линейного набора текстов в мультимедийную связную форму. Развитие мобильной образовательной платформы упрощает выход образовательного процесса за стены школы и способствует интеграции с образовательным процессом, происходящим на различных городских площадках и в сообществах [8]. Создание сети межрайонного уровня позволяет апробировать механизмы взаимодействия между удаленными партнерами с целью организации доступа педагогов и обучающихся к лучшим педагогическим практикам преподавания предметов гуманитарного цикла. Таким образом, полученный в ходе реализации инновационной работы опыт можно легко транслировать на образовательные сети любого уровня.

Для реализации поставленной цели обновления технологий обучения по предметам гуманитарного цикла разработан научно-методический образовательный контент на сайте гуманитарииум.рф, представленный в табл. 1.

Таблица 1

Курс	Технология	Тема
Английский язык 5 класс	Технология цифровой коммуникации	Starlight 5 - Module 5 Starlight 5 - Module 4
Английский язык 6 класс	Технология цифровой коммуникации	Helping hands On holiday Ecology
Английский язык 10 класс	Технология цифровой коммуникации	Environment protection Professions Food and Health
Обществознание 8 класс	Технология цифровой коммуникации	Сфера духовной культуры
Обществознание 11 класс	Технология цифровой коммуникации	Раздел: Экономика

Поскольку за последнее время объем исследований качества образования, проводимых на федеральном и региональном уровнях, значительно возрос, внутришкольная система оценки образовательных результатов должна быть согласована с внешними оценочными процедурами и учитывать их при планировании оценочной деятельности.

Внутришкольная система оценки метапредметных результатов на уровне начального общего образования (НОО) и основного общего образования (ООО) основана на комплексе диагностик, разработанном под руководством Г.С. Ковалёвой¹ [8]. Данная методика имеет бесплатное программное обеспечение для интерпретации результатов. Однако, процесс проведения диагностики и проверка работ требуют значительных временных затрат. Поэтому процесс оценки читательской грамотности был автоматизирован на основе свободно распространяемого программного обеспечения Moodle для организации образовательного взаимодействия (обучения, контроля, обратной связи и пр.).

Сайт «гуманитариум.рф», созданный на его основе, доступен с любого устройства с выходом в интернет, активно используется для оценки предметных результатов, текущего контроля и промежуточной аттестации, а также для создания цифрового образа диагностических материалов и автоматической проверки результатов. Процесс диагностики читательской грамотности автоматизирован, что позволило минимизировать ресурсоемкость оценочных процедур (кадровый, временной ресурсы); внедрить цифровые механизмы оценочных процедур в систему оценки качества образования на уровне образовательной организации.

¹ Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 8 класс: Пособие для учителя (в комплекте с электронным приложением) / Г.С. Ковалёва, И.П. Васильевых, Ю.Н. Гостева, М.Ю. Демидова и др.; под ред. Г.С. Ковалёвой, Е.Л. Рутковской. М.; СПб.: Просвещение, 2014. 151 с.

В ходе цифровизации процедура оценки читательской грамотности претерпела технологические изменения. При этом сама методика, её содержательная и интерпретационная части остались неизменными. Изменения процедуры проведения диагностики с использованием современных цифровых технологий произошли только на двух первых этапах. В автоматизированном варианте проведения диагностики тексты, содержащиеся в материалах диагностических работ, сгруппированы в отдельные буклеты для каждого класса. Обучающиеся читают распечатанные тексты и выполняют тестовую часть на компьютерах. Буклеты, содержащие тексты, можно использовать многократно, так как обучающиеся не делают в них записей.

На следующем этапе осуществляется проверка работ обучающихся. В авторском варианте методики проверку осуществляет учитель или классный руководитель. Опыт проведения диагностики читательской грамотности показывает, что на результаты проверки могут влиять субъективные факторы. Часто на практике, в ходе оценки проверяющие учитывают предметную успешность обучающегося, разборчивый почерк, что сказывается на результатах оценки. В автоматизированном варианте проведения диагностики оценка происходит автоматически по заданным параметрам, что обеспечивает высокую степень объективности. Безусловно, КИМы по оценке читательской грамотности содержат и задания, предполагающие развернутый ответ. В этом случае возможна проверка по ключевым фразам, когда задаются обязательные словосочетания, отражающие суть правильного ответа. Их присутствие в тексте определяет полноту и правильность ответа. В этом случае оценивание такого задания происходит автоматически. Если ответ на задание предполагает обращение к личному опыту обучающихся, и не может быть заранее спрогнозировано, то для таких вопросов используется тип «Эссе». Такие вопросы проверяются экспертом (методистом, учителем), балл за них выставляется в соответствии с критериями авторской методики. В ходе автоматизации процесса диагностики получены варианты тестов, которые содержат 1-3 задания с развернутым ответом (требующие «ручной» проверки), что значительно уменьшает нагрузку на педагогические кадры.

Для обработки и интерпретации полученных результатов используется бесплатное программное обеспечение, входящее в состав диагностического комплекта. В ходе автоматической интерпретации результатов формируются четыре отчета, имеющие различных адресатов (администрация, учитель-предметник, классный руководитель, родители-дети): «Результаты выполнения комплексной работы для оценки сформированности метапредметных результатов по классу», «Результаты индивидуальных достижений обучающихся для оценки сформированности метапредметных результатов», «Результаты выполнения

комплексной работы классом для оценки сформированности метапредметных результатов по отдельным заданиям», «Результаты оценки индивидуальных достижений обучающихся для проверки сформированности метапредметных результатов по отдельным заданиям».

Оценка метапредметных результатов (читательской грамотности) во внутришкольной системе оценки качества образования в соответствии с требованиями ФГОС проводилась как до начала выполнения инновационного проекта так и после создания цифрового образовательного ресурса «ГуманитариУм». Поэтому считаем целесообразным учитывать все полученные результаты.

Наиболее показательными являются результаты обучающихся 8-х классов. Оценка метапредметных результатов этой параллели проводилась в 5-х, 6-х классах в ходе мероприятий ВСОКО, в 7 классе в качестве стартовой диагностики для инновационного проекта, в 8 классе – промежуточная диагностика экспериментальной работы по проекту. Показатели успешности прохождения диагностики 8а, 8б классов в сравнении с выборкой стандартизации (обозначено «СТ») представлены в табл. 2.

Таблица 2

Успешность выполнения диагностических работ по оценке метапредметных результатов (читательской грамотности) в параллели 8-х классов (% от максимального балла)

Характеристики КИМов	2019 (5 класс)			2020 (6 класс)			2021 (7 класс)			2022 (8 класс)		
	ст	8а	8б									
Оценка по видам текстов												
Текст по математике	42	47	35	41	58	33	44	62	40	43	51	45
Текст по русскому языку	42	47	35	46	49	38	41	46	36	38	43	40
Текст по естествознанию	50	36	38	46	62	50	46	63	61	43	53	47
Текст по истории и обществознанию	49	59	48	51	58	56	47	56	54	42	58	55
Общий балл	45	51	41	46	56	44	44	57	51	41	54	51
Оценка по критериям читательской грамотности												
Общее понимание текста	63	54	52	51	56	45	53	61	59	54	66	62
Глубокое и детальное понимание содержания текста	44	43	31	46	61	45	46	56	53	39	54	52
Использование информации из текста для различных целей	38	59	46	38	49	43	33	53	53	30	52	51

Анализируя общий балл по результатам диагностики за 2019, 2020 годы (до начала эксперимента) можно отметить следующее: 8а класс имел стабильно высокие результаты относительно выборки стандартизации, 8б класс имел результаты ниже выборки стандартизации.

В 2021 году был отмечен рост общего балла у двух классов, впервые результаты 8б класса превысили стандарт. Это можно связать с планомерными действиями администрации ОУ по повышению уровня читательской грамотности.

В 2022 году после первого года работы над проектом результаты двух классов так же превысили показатели выборки стандартизации. Так как результат выборки стандартизации изменяется на каждом оценочном этапе (с 5 по 8 класс), то целесообразно оценить рост показателей 8-х классов относительно стандарта (рис. 1).

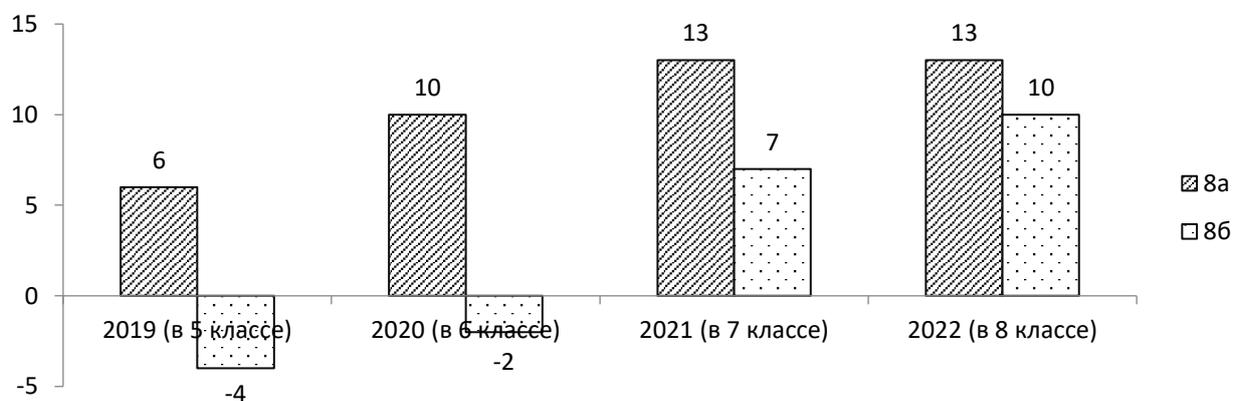


Рис. 1. Динамика разности общего балла 8 а и 8 б классов и выборки стандартизации за 4 года

Сравнение результатов входной диагностики (2021 год) и промежуточной диагностики (2022 год) позволяет сделать следующие выводы об эффективности первого года работы над проектом (2022 год): результаты 8а класса стабильно высокие; результаты 8 б класса превышают стандарт, отмечается положительная динамика. Причиной стабильного, положительного эффекта могут являться мероприятия по повышению читательской грамотности, которые ранее в 2020 году давали аналогичный результат. Необходимо учитывая свойственные этому возрасту (14 лет) общее снижение учебной мотивации, как следствие – снижение качества обученности. Можно предположить, что вовлечение обучающихся в эксперимент по повышению качества гуманитарного образования позволило скорректировать ожидаемое падение результата.

Обучающиеся параллели 8-х классов в 2021–2022 учебном году были вовлечены в эксперимент по повышению качества гуманитарного образования через предметную область «Обществознание» с использованием учебных и методических материалов портала «ГуманитариУм». В связи с этим целесообразно рассмотреть метапредметные результаты достигаемые при работе с текстами по истории и обществознанию (рис. 2).

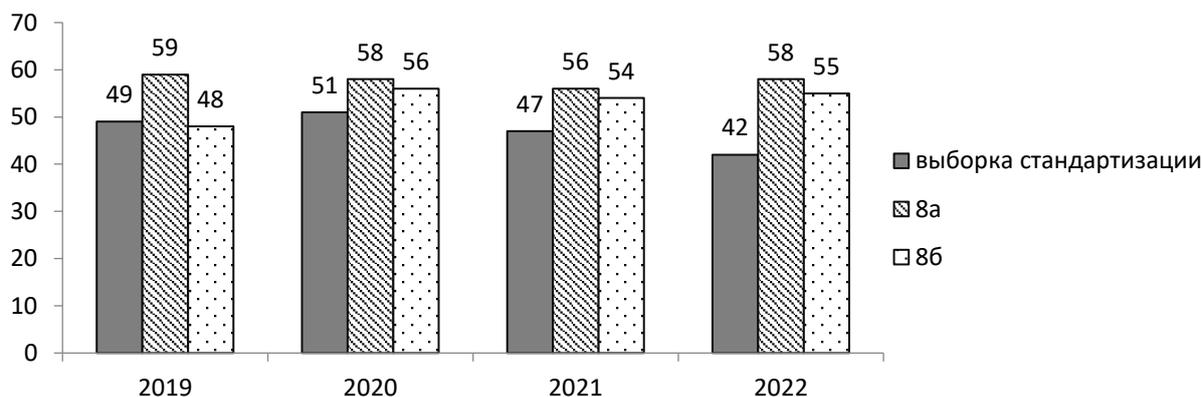


Рис. 2. Уровень достижения метапредметных результатов 8 а и 8 б классов, проверяемый через работу с текстами по истории и обществознанию

Анализируя результаты, представленные на диаграмме (рис. 2), мы можем сделать вывод о достаточном в 2019 году и высоком уровне с 2020 по 2022 годы читательской грамотности, проверяемых при работе обучающихся с текстами по истории и обществознанию.

Для оценки эффективности экспериментальной работы целесообразно оценить динамику показателей 8-х классов относительно стандарта по критерию «Достижения метапредметных результатов, проверяемых через работу с текстами по истории и обществознанию» (рис. 3).

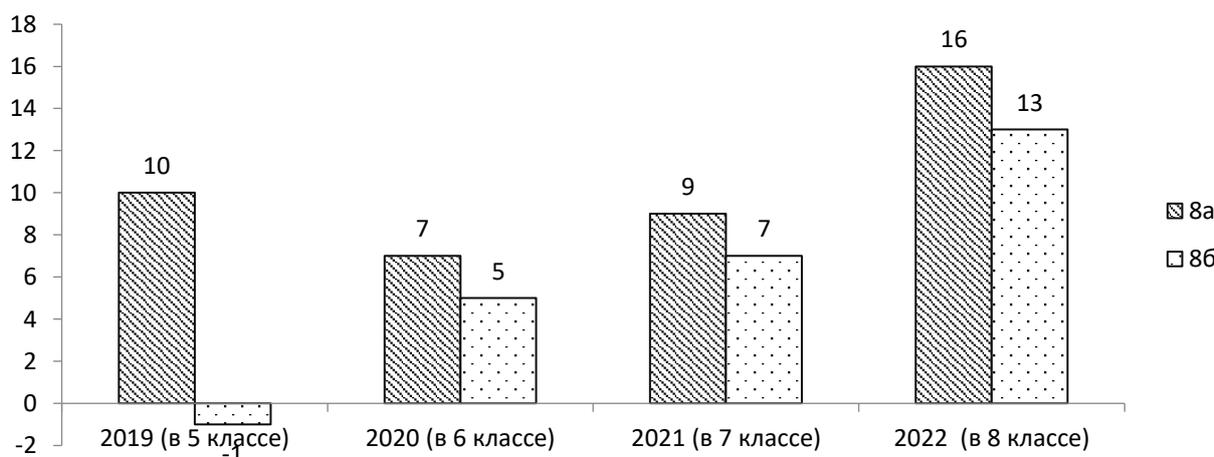


Рис. 3. Динамика разности результатов 8 а, б классов и выборки стандартизации за 4 года по критерию «Достижения метапредметных результатов, проверяемых через работу с текстами по истории и обществознанию»

Анализ диаграммы (рис. 3) позволяет сделать вывод о положительной динамике метапредметных результатов, формируемых на уроках «Обществознания». Эффективность экспериментальной деятельности, реализуемой на уроках обществознания, подтверждается значительным ростом показателей в двух классах в 2022 году относительно предыдущих лет. На результат высоких показателей метапредметных результатов влияет «психологическая» готовность обучающихся к прохождению диагностики на ресурсе «ГуманитариУм». Так на протяжении 2021–2022 г.г. ученики регулярно обращались к материалам сайта на уроках обществознания и для выполнения домашней работы, поэтому выполнение диагностического теста не вызвало у них стресса, работа в цифровой среде стала для них привычной, комфортной.

Используемая методика позволяет сделать подробный анализ по группам универсальных учебных действий (УУД) проверяемым в ходе диагностики метапредметных результатов (читательской грамотности). Все УУД сгруппированы по трем объектам оценивания: общее понимание текста, глубокое и детальное понимание содержания текста, использование информации из текста для различных целей. Для принятия решений о целесообразности внесения изменений в ход реализации эксперимента, необходимо выявить группу и конкретные универсальные учебные действия, нуждающиеся в корректировке. Динамика по критерию «Общее понимание текста» представлена на рис. 4.

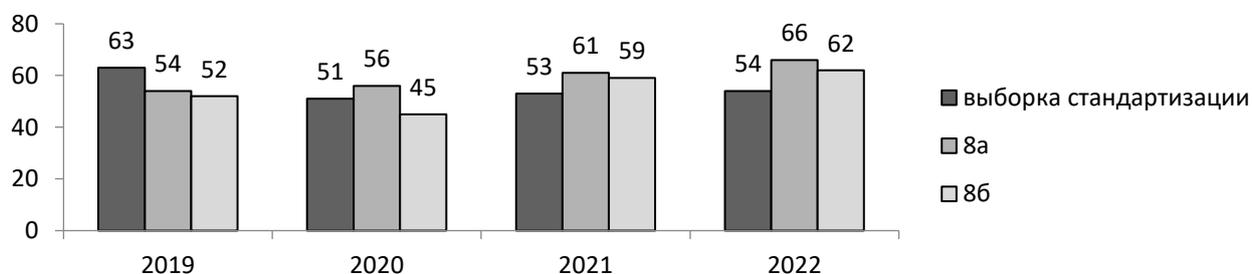


Рис. 4. Динамика результатов 8 а и 8 б классов по критерию «Общее понимание текста»

Анализ результатов показывает, что общее понимание текста у обучающихся 8-х классов было ниже стандарта в 2019 году (при обучении в 5 классе). В 6 классе, ученики 8б класса демонстрировали низкий результат по этому критерию. За последние два года исследования оба класса показали результаты выше выборки стандартизации, намечается положительная динамика метапредметных результатов.

По информации в таблице 2 можно сделать вывод, что по критерию «Глубокое и детальное понимание содержания текста» наблюдается аналогичная картина. По критерию «Использование информации из текста

для различных целей» обучающиеся имели стабильно высокие результаты (выше выборки стандартизации) за все четыре года исследования.

Так как анализ групп УУД в данном случае не позволил выявить проблемные точки в достижении метапредметных результатов, то целесообразно рассмотреть конкретные умения, уровень достижения которых ниже выборки стандартизации. Используемая методика позволяет получить такую информацию из отчета «Результаты выполнения комплексной работы для оценки сформированности учащимися метапредметных результатов по отдельным заданиям».

Анализ содержания этой аналитической информации позволил выделить следующие дефициты в достижении метапредметных результатов, а как итог – качества гуманитарного образования (табл. 3). Таблица содержит обобщенные данные по двум классам. Включает в себя УУД, сформированные на низком уровне в 8 а и 8б одновременно.

Таблица 3

УУД по которым выявлен низкий уровень сформированности в ходе диагностики метапредметных результатов (читательской грамотности) при оценки качества гуманитарного образования в 2022 г. (%)

Описание группы умений	Проверяемое умение	СТ	8а	8б
Общее понимание текста, ориентация в тексте	Давать свою трактовку используемого понятия, опираясь на содержание текста	84,4	12,5	10,2
Глубокое и детальное понимание содержания и формы текста	Приводить пример	35,2	12,5	17
Общее понимание текста, ориентация в тексте	Выявлять информацию, содержащуюся в тексте	46,3	25	22
Общее понимание текста, ориентация в тексте	Извлекать информацию, данную в тексте в явном виде	43,1	15	11
Использование информации из текста для различных целей	Давать содержательную интерпретацию информации, изображённой с помощью кругов Эйлера	37,8	28	13
Глубокое и детальное понимание содержания и формы текста	Сопоставлять информацию, данную в описательной и графической формах	40,7	25	32

Для качественного анализа педагогической деятельности, направленной на достижение метапредметных результатов, учителя-предметники получают полные результаты диагностики для проработки проблемных зон.

Обсуждение и выводы

Оценка качества знаний по предметам гуманитарного цикла позволяет оценить достижение обучающимися планируемых результатов в конкретной предметной области. В основе внутришкольной системы оценки предметных результатов лежит принцип объективности (независимости результата от личности учителя). Разработанные оценочные процедуры уменьшают нагрузки на педагогов в вопросе проверки и анализа работ. Система управления образовательным контентом Moodle используется как электронная система оценки достижения предметных результатов. Методическая служба школы занимается созданием базы тестовых заданий по предметным областям, на основании которых формируются контрольно-измерительные материалы для проведения промежуточного, тематического контроля. КИМы представляют собой контрольные и тестовые задания, входящие в состав УМК, используемых для реализации образовательной программы.

Внутришкольная система оценки метапредметных результатов на уровне ООО основана на комплексе диагностик, разработанном ведущими специалистами в области педагогических измерений под руководством Г.С. Ковалёвой. Методика автоматизирована авторским коллективом сотрудников ГБОУ гимназии № 631 Приморского района Санкт-Петербурга. Администрация гимназии получает ощутимый эффект в вопросе автоматизации управления качеством образования. Автоматизация процесса оценки метапредметных результатов (читательской грамотности) в соответствии с ФГОС не требует значительных ресурсных затрат. Автоматическая диагностика читательской грамотности стала эффективным инструментом оценки качества гуманитарного образования и нашла успешное применение при реализации экспериментальной работы. Цифровизация диагностических материалов позволяет оптимизировать управленческие процессы.

Список литературы

1. Басюк В.С., Ковалева Г.С. Инновационный проект Министерства Просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. – №4(61). – Т. 1. – С. 13–33.
2. Гостева Ю.Н., Кузнецова М.И., Рябина Л.А., Сидорова Г.А., Чабан Т.Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 34–57.

3. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития: колл. монография / под ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина, П.С. Сорокина. – М.: ИД ВШЭ, 2019. – 282 с.
4. Каспржак А.Г., Митрофанов К.Г., Поливанова Н.К. и др. Российское школьное образование: взгляд со стороны // Вопросы образования. – 2004. – №1. – С. 157–198.
5. Ковалева Г. С., Красновский Э. А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA 2000. Часть I. Грамотность чтения. – М.: Логос, 2004. – 18 с.
6. Морозова М.И., Штерн В.В. Возможности развивающего обучения в решении проблемы последовательности и преемственности формирования познавательных универсальных учебных действий // XX Царскосельские чтения: Междунар. науч. конф. 20–21 апр. 2016 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 103–107.
7. Неожиданная победа: российские школьники читают лучше других / под науч. ред. И. Д. Фрумина. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 284 с.
8. Осипова О.П., Шклярова О.А. Подготовка менеджеров образования в условиях его цифровизации: идеи, подходы, ресурсы // Преподаватель XXI века. – 2019. – №2-1. – С. 108–124.
9. Систематика терминологического аппарата педагогики в условиях парадигмальных изменений как фактор обновления содержания педагогического образования: монография / О. Б. Даутова, А. И. Жук, А. В. Торхова, Н. А. Вершинина, М. Г. Ермолаева, Е. Ю. Игнатьева, О. Н. Крылова [и др.]. – Минск : БГПУ, 2019. – 308 с.
10. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности. Материалы к обсуждению. – М., 2010. – 67 с.
11. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников // Вопросы образования. – 2011. – № 2. – С. 123–150.
12. Цукерман Г. А., Ковалева Г. С., Кузнецова М. И. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая // Вопросы образования. – 2015. – № 1. – С. 284–300.
13. OECD (2010b) PISA-2009 Results: What Students Know and Can Do. Students Performance in Reading, Mathematics and Science.

References

1. Basyuk, V.S., Kovaleva, G.S. (2019) Innovacionnyj proekt Ministerstva Prosveshcheniya «Monitoring formirovaniya funkcional'noj gramotnosti»: osnovnye napravleniya i pervye rezul'taty [Innovative project of the Ministry of Education "Monitoring the formation of functional literacy": main directions and first result]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*. No 4(61). Vol. 1. pp. 13–33. (In Russian).
2. Gosteva, YU.N., Kuznecova, M.I., Ryabinina, L.A., Sidorova, G.A., CHaban, T.YU. (2019) Teoriya i praktika ocenivaniya chitatel'skoj gramotnosti kak komponenta funkcional'noj gramotnosti [Theory and practice of assessing reader's literacy as a component of functional literacy]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*. No 1. 4 (61). pp. 34–57. (In Russian).
3. *Kak sdelat' obrazovanie dvigatelem social'no-ekonomicheskogo razvitiya: koll. monografiya* (2019) [How to make education the engine of socio-economic development: coll. monograph] / Pod red. YA.I. Kuz'minova, I.D. Frumina, P.S. Sorokina. Moskva:

ID VSHE (In Russian).

4. Kasprzhak, A.G., Mitrofanov, K.G., N.K. Polivanova, i dr. (2004) Rossijskoe shkol'noe obrazovanie: vzglyad so storony [Russian school education: a view from the outside]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Issues*. No 1. pp. 157–198. (In Russian).

5. Kovaleva, G. S., Krasnovskij, E. A. (2004) *Novyj vzglyad na gramotnost'*. Po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA 2000. CHast' I. Gramotnost' chteniya [A new perspective on literacy. According to the results of the international study PISA 2000. Part I. Reading literacy]. Moscow: Logos. (In Russian).

6. Morozova M.I., SHtern, V.V. *Vozmozhnosti razvivayushchego obucheniya v reshenii problemy posledovatel'nosti i preemstvennosti formirovaniya poznavatel'nyh universal'nyh uchebnyh dejstvij* [Possibilities of developmental education in solving the problem of consistency and continuity in the formation of cognitive universal educational activities] XX Carskosel'skie chteniya: Mezhdunar. nauch. konf. 20-21 aprelya 2016 g. [XX Tsarskoye Selo Readings: Intern. scientific conf. April 20-21, 2016]. Saint Petersburg: LGU. pp.103-107. (In Russian).

7. *Neozhidannaya pobeda: rossijskie shkol'niki chitayut luchshe drugih / pod nauch. red. I. D. Frumina* [An unexpected victory: Russian students read better than others]. Moscow: Izd. dom Gos. un-ta – Vysshej shkoly ekonomiki. (In Russian).

8. Osipova, O.P., SHklyarova, O.A. (2019) Podgotovka mene (In Russian) dzherov obrazovaniya v usloviyah ego cifrovizacii: idei, podhody, resursy [Training of education managers in the context of its digitalization: ideas, approaches, resources]. *Prepodavatel' XXI veka. – XXI century teacher*. No 2-1. pp. 108–124. (In Russian).

9. *Sistematika terminologicheskogo apparata pedagogiki v usloviyah paradigmal'nyh izmenenij kak faktor obnovleniya sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya* [Systematics of the terminological apparatus of pedagogy in the context of paradigm changes as a factor in updating the content of pedagogical education: monograp] O. B. Dautova, A. I. ZHuk, A. V. Torhova, N. A. Vershinina, M. G. Ermolaeva, E. YU. Ignat'eva, O. N. Krylova [i dr.]. Minsk: BGPU. (In Russian).

10. Cukerman, G. A. (2010) *Ocenka chitatel'skoj gramotnosti. Materialy k obsuzhdeniyu* [Assessment of reading literacy. Materials for discussion]. Moskva. (In Russian).

11. Cukerman, G. A., Kovaleva, G. S., Kuznecova, M. I. (2011) Pobeda v PIRLS i porazhenie v PISA: sud'ba chitatel'skoj gramotnosti 10-15-letnih shkol'nikov [Victory in PIRLS and defeat in PISA: the fate of reading literacy of 10-15-year-olds]. *Voprosy obrazovaniya. – Educational Issues*. No 2. pp. 123–150. (In Russian).

12. Cukerman, G. A., Kovaleva, G. S., Kuznecova, M. I. (2015) Stanovlenie chitatel'skoj gramotnosti, ili Novye pohozhdeniya Tyani-Tolkaya [The formation of reading literacy, or New adventures of Push-Pull]. *Voprosy obrazovaniya. – Educational Issues*. No 1. pp. 284–300. (In Russian).

13. OECD (2010b) PISA-2009 Results: What Students Know and Can Do. Students Performance in Reading, Mathematics and Science.

Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

Морозова Марина Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: morozovami@mail.ru

Николаев Сергей Васильевич, кандидат педагогических наук, доцент, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия № 631, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: Nikolaev-SergeyV@yandex.ru

Чупина Татьяна Ивановна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение гимназия № 631, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: gymn631@mail.ru

About the authors

Marina I. Morozova, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: morozovami@mail.ru

Sergey V. Nikolaev, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, State Budgetary Educational Institution Gymnasium No 631, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: Nikolaev-SergeyV@yandex.ru

Tatyana I. Chupina, Deputy Director for Educational Work, State Budgetary Educational Institution Gymnasium No 631, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: gymn631@mail.ru

Поступила в редакцию: 27.05.2022

Received: 27 May 2022

Принята к публикации: 05.06.2022

Accepted: 05 June 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 37.016:811.581:004

DOI 10.35231/18186653_2022_2_264

Начальный курс разговорного китайского языка как иностранного в условиях цифрового обучения

Сюй Баюнь

*Институт иностранных языков, Российский университет дружбы народов,
Москва, Российская Федерация*

Актуальность. Прогресс науки и техники приводит к постоянным изменениям в образовании. Традиционное образование сталкивается с неизвестными ранее вызовами, которые требуют изменения стандартной модели обучения. Так, в связи с быстрым развитием сети 5G цифровое обучение стало неизбежной тенденцией развития.

Благодаря современности и интерактивности, цифровое обучение более понятно и доступно обучающимся, чем другие образовательные технологии. Цифровое обучение как современный подход используется при организации образовательного процесса наряду с другими современными технологиями в сочетании с традиционными методами обучения с целью формирования оптимальной структуры учебного процесса и повышения эффективности обучения.

Преподавание китайского языка как иностранного является относительно новой дисциплиной, на нее уже повлияло цифровое обучение в сетях 5G. Практический курс «Китайский язык как иностранный», направленный на обучение компетенциям аудирования, говорения, чтения и письма, отличается от других курсов, которые сосредоточены на теоретическом обучении.

Поэтому целью исследования стало раскрытие возможностей использования цифровых технологий в преподавании начального курса разговорного китайского языка для иностранной аудитории.

Необходимо ответить на вопрос, как можно создать умный класс для преподавания китайского языка как иностранного, а также интеллектуальную голосовую систему для помощи в обучении. В статье анализируется новый способ обучения устному китайскому языку как иностранному в контексте современной тенденции цифровизации.

Методы исследования. При проведении исследования был использован анализ научной и методической литературы, интернет-источников, опыта работы.

Результаты. Непрерывная глубокая интеграция интеллектуальных технологий и предметного обучения привела к важным изменениям в освоении знаний, полученных во время обучения в классе, а также в области оценивания обучающихся, процесса выстраивания обратной связи, взаимодействия между преподавателем и обучающимися и т. д. Возникло интеллектуальное направление «умный класс», которое также предоставило новые идеи и условия для повышения качества обучения.

Использование интеллектуальных цифровых технологий в обучении разговорному китайскому языку позволяет точно понять его звуки и интонации, освоить навыки использования часто употребляемых слов и языковых конструкций. Предоставляются широкие возможности обучения во внеурочное время и в индивидуальном темпе. Это снижает затруднения и делает изучение языка более интересным. Возможности регулярной диагностики усвоения позволяют своевременно выявить проблемы и исправить ошибки.

Выводы. Интеллектуальные голосовые технологии более эффективны при цифровизации обучения, реализуют диверсификацию обучения, повышают гибкость управления обучением. Использование цифровой интеллектуальной голосовой системы может и должно широко использоваться для обучения разговорному китайскому языку как иностранному.

Благодарности. Работа выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства РУДН. Автор выражает благодарность своему научному руководителю и коллегам за поддержку данного исследования.

Ключевые слова: цифровое обучение, искусственный интеллект, интеллектуальные голосовые технологии, умный класс.

Для цитирования: Сюй Б. Начальный курс разговорного китайского языка как иностранного в условиях цифрового обучения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 264–279. DOI 10.35231/18186653_2022_2_264

Beginner Course in Spoken Chinese as a Foreign Language in Digital Learning

Xu Baoyun

*Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia,
Moscow, Russian Federation*

Relevance. The progress of science and technology leads to constant changes in education. Traditional education is facing previously unknown challenges that require a change in the standard model of education. So, with the rapid development of the 5G network, digital learning has become an inevitable development trend.

Due to modernity and interactivity, digital learning is more understandable and accessible to students than other educational technologies. Digital learning as a modern approach is used in the organization of the educational process along with other modern technologies in combination with traditional teaching methods to form the optimal structure of the educational process and increase the effectiveness of learning.

Although teaching Chinese as a foreign language is a relatively new discipline, it has already been influenced by digital learning in 5G networks. The practical course "Chinese as a Foreign Language", aimed at teaching the competencies of listening, speaking, reading, and writing, is different from other courses that focus on theoretical training.

Therefore, the aim of the study was to reveal the possibilities of using digital technologies in teaching an elementary course of spoken Chinese to a foreign audience.

It is necessary to answer the question of how to create a smart classroom for teaching Chinese as a foreign language, as well as an intelligent voice system to assist in learning. The article analyzes a new way of teaching oral Chinese as a foreign language in the context of the current digitalization trend.

Research methods. During the study, the following were used: analysis of scientific and methodological literature, Internet sources, analysis of work experience.

Results. The continuous deep integration of smart technologies and subject-based learning has led to important changes in the absorption of knowledge gained during classroom learning, as well as in the field of student assessment, the feedback process, interaction between the teacher and students, and so on. The intellectual direction "smart class" has emerged, which also provided new ideas and conditions for improving the quality of education.

The use of intelligent digital technologies in teaching spoken Chinese allows you to accurately understand its sounds and intonations, master the skills of using frequently used words and language structures. There are ample opportunities for learning outside of school hours and at your own pace. This reduces the difficulty and makes language learning more interesting. The ability to regularly diagnose assimilation allows you to identify problems in a timely manner and correct errors.

Conclusions. Intelligent voice technologies are more effective in the digitalization of learning, realize the diversification of learning, increase the flexibility of learning management. The use of a digital intelligent voice system can and should be widely used to teach spoken Chinese as a foreign language.

Key words: digital learning, artificial intelligence, intelligent voice technology, smart classroom.

For citation: Xu, Baoyun (2022) Nachal'nyy kurs razgovornogo kitayskogo yazyka kak inostrannogo v usloviyakh tsifrovogo obucheniya [Beginner Course in Spoken Chinese as a Foreign Language in Digital Learning]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 264–279. DOI 10.35231/18186653_2022_2_264 (In Russian).

Введение

Актуальность исследования. В настоящее время интеллектуальные голосовые технологии быстро развиваются и внедряются в различные области жизни социума, включая образование. Информационные технологии нового поколения, такие как большие данные, облачные вычисления и другие, могут быть полезны для создания цифровых классов, разработки и настройки интеллектуальной голосовой системы для преподавания разговорного китайского языка как иностранного. Цифровые технологии способны оказать помощь в обучении, практике, тестировании и взаимодействии с соответствующими знаниями, что способствует более

всестороннему пониманию китайского языка как иностранного. Они нацелены на составление планов обучения и практики для каждого обучающегося, на помощь в более эффективном достижении целей обучения базовому разговорному китайскому языку. Использование цифровых технологий в образовательном процессе может помочь обучающимся освоить выражения, связанные с повседневным общением, а также постепенно расширить сферу применения полученных умений и навыков в повседневной жизни [17].

Несмотря на то что преподавание разговорного китайского языка начального уровня, а также с использованием современных цифровых технологий проводилось уже неоднократно, исследований, которые объединяли все эти перечисленные компоненты (преподавание китайского языка начального уровня с помощью цифровых технологий), ранее не проводилось, что и составляет новизну нашего исследования.

Начальный курс разговорного китайского языка как иностранного направлен на улучшение разговорных компетенций изучающих китайский язык. Благодаря грамотно выстроенному образовательному процессу обучающиеся могут точно понять звуки и тоны китайского языка, а также правила устного общения [3, с. 65]. Кроме того, они также могут отточить навыки использования наиболее распространённых слов и моделей предложений на китайском языке, которые используются в повседневном общении. Цель начального курса состоит в том, чтобы заложить хорошую основу для последующего изучения китайского языка. Однако традиционный метод обучения, построенный по принципу «преподаватель говорит – ученики слушают», в классной аудитории не может дать каждому обучающемуся достаточно возможностей для исправления и практики разговорного китайского языка. Обучающимся также часто трудно найти подходящие методы практики полученных навыков во внеурочное время, в результате чего обучение разговорному китайскому становится все более сложным, а улучшение навыков – всё более медленным. Они с каждым днем все больше боятся непосредственного общения на китайском языке. В результате образуется замкнутый круг. В этой ситуации Е. К. Абрамова [1] считает, что использование цифровых технологий в обучении иностранным языкам может помочь выйти из этого круга; цифровое обучение стало частью современных образовательных стандартов.

Результаты исследования могут быть полезны для преподавания китайского языка как иностранного с применением цифровых технологий. Их можно использовать как в процессе составления планов занятий, так

и в процессе их проведения. Кроме этого, результаты работы также обладают высокой степенью теоретической значимости, следовательно, их можно применять в дальнейшем исследовании методики преподавания иностранных языков (в частности, китайского) с использованием современных цифровых технологий.

Цель исследования – раскрыть возможности преподавания начального курса разговорного китайского языка для иностранной аудитории с применением цифровых технологий.

Гипотеза исследования заключается в том, что использование цифровых технологий в процессе преподавания китайского языка как иностранного способно сделать образовательный процесс более интересным для обучающихся, а результаты обучения – более эффективными.

Задачи исследования:

- сравнить результаты освоения разговорного китайского языка как иностранного до занятия, во время занятия и после занятия в традиционном классе и в умном классе;
- раскрыть преимущества интеллектуальных цифровых технологий;
- привести примеры дистанционных ресурсов обучения китайскому языку как иностранному.

Обзор литературы

Изучение китайского языка как иностранного многократно изучалось китайскими и российскими исследователями в различных аспектах. Рассмотрим важные литературные источники по теме исследования.

Особенности преподавания современного китайского языка изложены в работах Е.Н. Андрушак [4], в т.ч. русскоговорящим обучающимся – А.Н. Алексахина [2], Бай Сюе, Инь Ида [3], Ли Цюмэй [11] и др.

Изучение китайского языка для иностранцев начального уровня владения изучали Э. Т. Иманалиева [9], Ли Хайся [10] и другие.

Обучение разговорной части китайского языка как иностранного рассматривали такие филологи, методисты и лингвисты, как А.Н. Алексахин [3], Я. С. Шарафилова [18], в т.ч. связанные с особенностями фонетики – К. Р. Хафизова, Г. Ф. Дульмухаметова, использования паттернов в разговорной практике – Гао Вэньхуэй [7], а также многие другие.

Дистанционные технологии в процессе преподавания китайского языка как иностранного, создание современного цифрового пространства анализировались в области языковой педагогики Е. К. Абрамовой [1], («Обучение иностранным языкам в современном цифровом пространстве»), М. Д. Строговским [1], З. С. Травниковой и А. И. Лавровой [15] и др.

Однако, несмотря на это, данная тема ещё является недостаточно хорошо разработанной. Настоящая статья призвана восполнить те пробелы, которые существуют в настоящий момент в методике преподавания китайского языка как иностранного.

Анализ литературы показал следующее. С помощью платформы интеллектуальных услуг в «умном классе» данные о поведении обучающихся, образовательном процессе и результатах обучения собираются и разнонаправленно анализируются. Интеллектуальный анализ данных и другие технологии используются для интеллектуальной обработки, а также для разработки дальнейшей стратегии на основе полученного материала. Исследование различных аспектов образовательного процесса, таких как результаты, социальное взаимодействие между обучающимся и так далее, способствует решению проблем традиционного обучения до занятия, во время занятия и после занятия [12].

Таблица 1

Сравнение образовательного процесса преподавания разговорного китайского языка как иностранного до занятия, во время занятия и после занятия в традиционном классе и в умном классе

	Традиционный класс	Умный класс
До занятия	Преподаватели самостоятельно готовят планы занятий; Предварительный просмотр знаний, умений и навыков учащихся осуществляется по единому учебному материалу	Преподаватели загружают учебные планы в систему и делают целевые подготовительные материалы; Учащиеся выбирают подходящие им материалы для подготовки к изучению, самостоятельно проходят предварительную оценку с помощью интеллектуальной голосовой системы и дают обратную связь своему преподавателю
Во время занятия	Время занятий ограничено, а количество учеников достаточно большое	Для достижения эффективного взаимодействия между преподавателями и обучающимися, а также обучающихся друг с другом, создаются сценарии моделирования, максимально приближенные к реальному образовательному процессу, а также к реалиям повседневной жизни обучающихся
После занятия	Трудно объективно проверить выполнение устных заданий	Диалог в реальном времени, который предоставляет широкие возможности для языковой практики, обратной связи и исправления ошибок обучающихся

➤ До занятия

Перед занятиями в традиционном классе преподаватели в основном сосредоточены на самоподготовке и составлении планов занятий. Часто преподаватели не знают ни исходного уровня обучающихся, ни особенностей восприятия и мышления каждого из них, а следовательно, тех способов подачи материала, которые эффективно подойдут каждому обучающемуся. Перед занятием обучающиеся должны ознакомиться с содержанием учебника. Эффективность этого процесса напрямую зависит от самодисциплины и мотивации обучающихся. В «умном классе» преподаватели могут загружать планы обучения на платформу информационных технологий, чтобы обучающиеся поняли цели обучения в этом семестре и узнали, какого уровня разговорной речи им предстоит достичь. При ежедневном обучении преподаватели могут загружать аудиальные учебники через интеллектуальную голосовую систему, которая способна читать предложенный текст [2, с. 190]. Кроме того, чтобы понять первоначальный уровень обучающихся, преподаватели имеют возможность предлагать учебные материалы разной направленности, а не просто полагаться на общие требования единого учебного курса. Обучающиеся могут составлять свои собственные учебные планы, выбирать материалы для предварительного просмотра, которые больше подходят конкретно для них, и предварительно просматривать слова, фразы и предложения в тексте с помощью интеллектуальной голосовой системы, чтобы получить результаты оценки произношения и отправить их обратно преподавателю [19, с. 155]. Например, некоторые обучающиеся бегло говорят по-китайски, но плохо разбираются в тонах. Система предложит соответствующие упражнения для отдельных тонов, которые вызывают особые проблемы, а затем предложит обучающимся рекомендации по исправлению ошибок [14]. Некоторые обучающиеся плохо владеют разговорным китайским языком, но хорошо понимают тоны. В этом случае система даст большее количество разговорных упражнений, которые направлены на повышение беглости речи [18].

➤ Во время занятия

В традиционном классе преподаватели читают унифицированные лекции по содержанию учебников, а затем корректируют темпы обучения в соответствии с текущими ответами обучающихся [20, с. 493]. Они задают вопросы на уроках и назначают домашние задания. Также они вызывают нескольких обучающихся на каждом занятии для представления ответа

всему классу. Однако из-за ограниченного времени и большого количества обучающихся преподаватели не способны дать шанс ответить каждому, даже при условии очень большого желания. Во-вторых, при обучении языку, особенно устной его части, введение контента, связанного с повседневной жизнью обучающихся для ситуационных упражнений, с большей вероятностью, способствует пониманию и усвоению обучающимися соответствующих знаний и языковых выражений. В этом случае, чтобы обеспечить участие каждого обучающегося, преподаватели могут распределять их по группам в соответствии с анализом предварительных тестовых данных обучающихся в интеллектуальной голосовой системе. Они также могут устанавливать дополнительные сценарии обучения, а также предлагать задания в зависимости от интересов обучающихся. Преподаватели также могут попросить обучающихся показать результаты предварительного просмотра отправляемых заданий, а также комментировать и объяснять общие проблемы, чтобы добиться эффективного взаимодействия в классе [8, с. 31]. В учебной деятельности умного класса интеллектуальная голосовая система может записывать ход образовательного процесса и ответы каждого ученика, а также проводить анализ данных, которые имеют большое ориентировочное значение для контроля за работой преподавателей. В соответствии с обстоятельствами преподаватели могут целенаправленно выдавать дополнительные домашние задания; в то же время, полученные данные могут помочь учащимся понять собственные результаты в обучении, исправить допущенные ошибки и улучшить собственный разговорный уровень [4, с. 578].

➤ После занятия

В соответствии с традиционной моделью обучения время после занятия направлено на выполнение обучающимися домашней работы, а также на дальнейшую её оценку и корректировку преподавателями. Однако, проверить выполнение домашнего задания в процессе устного обучения китайскому языку достаточно сложно [10, с. 9]. Во-первых, преподавателям и обучающимся трудно выделить достаточно времени для проверки устной домашней работы во время и после занятий; во-вторых, для облегчения процесса оценки формальной успеваемости большинство заданий на устных курсах сдается в письменной форме, хотя важно изучать и письменный, и устный язык. Эти два раздела китайского языка не могут автоматически заменить друг друга, поэтому трудно достичь цели проверки фактического владения обучающимися китайской разговорной речью. После занятия в «умном классе» преподаватели и обучающиеся

могут составить собственные планы обучения через цифровую платформу, в том числе выделить время для разговорной практики. Интеллектуальная голосовая система может находить обучающихся, которые практикуют устную речь в одно и то же время, и отправлять им электронное письмо, чтобы напомнить, что они могут участвовать в устной практике вместе. Обучающиеся могут практиковать навыки в области разговорной китайской речи не только с интеллектуальной голосовой системой, но также с преподавателем и друг с другом [9, с. 137]. Данная практика может выступать как целенаправленная отработка индивидуальных трудностей, таких как проблемы с произношением, с интонацией, диалоговая практика и т. д., так и ежедневная практика устного общения. Результаты упражнений записываются и передаются преподавателю для анализа и обобщения. Затем полученные результаты будут использованы в процессе предоставления обучающимся обратной связи, чтобы указать на имеющиеся проблемы и вовремя исправить их [7, с. 42]. Кроме этого, интеллектуальная голосовая система также может проводить различные тесты, отслеживать и анализировать степень совпадения требуемых ответов и фактических ответов, а также сообщать об успеваемости обучающихся. В то же время преподаватели также могут использовать интеллектуальную голосовую систему для проведения самостоятельных занятий и тренировок, а также для постоянного улучшения собственного разговорного уровня и для самообразования [5, с. 9].

Материалы и методы

При проведении исследования был использован анализ научной и методической литературы, интернет-источников, опыта работы.

Результаты исследования

В процессе проведения настоящего исследования были получены следующие результаты.

✓ Интеллектуальные голосовые технологии более эффективны при цифровизации обучения

В традиционном обучении фонетике образовательный процесс опирается исключительно на преподавателей и учебники [16, с. 204]. Обучение цифровым речевым технологиям охватывает широкий спектр областей и обладает богатыми учебными ресурсами. В этом процессе органично объединены форма, звук, свет, цвет, динамика и статика, что позволяет обучающимся получать знания в разнообразных интерактивных

форматах [11, с. 40]. Утомительный учебный процесс становится ярким, увлекательным и расслабляющим, делая изучение иностранных языков более простым, удобным и эффективным, успешно стимулируя интерес и мотивацию обучающихся, снижая нагрузку на преподавателей и повышая качество обучения.

✓ Интеллектуальные голосовые технологии реализуют диверсификацию обучения

В традиционной модели обучения прошлых лет обучающиеся привыкли полагаться исключительно на материал, который предоставляет им преподаватель. Хорошим учеником становился тот, кто внимательно слушал преподавателя и выполнял домашнее задание, назначенное им. Цифровой голосовой класс позволяет обучающимся выбирать учебный контент в соответствии с собственными потребностями, благодаря своим характеристиками открытости, разнообразия и интерактивности [19, с. 156]. Обучающиеся могут самостоятельно определять время и содержание обучения в соответствии со своим уровнем владения китайским языком как иностранным и предпочтениями, а также достигнутый прогресс в процессе обучения. Цифровой голосовой класс создает учебную платформу, не ограниченную временем и пространством. Обучающиеся могут учиться не только в основное время, но также в свободное время и на каникулах [15, с. 233]. В цифровой базе данных представлено множество учебных материалов, которые привлекают обучающихся [13, с. 630]. Цифровые голосовые технологии позволяют изучать иностранные языки в естественных и приближенных к реальной жизни ситуациях. Чтобы обучающиеся могли ощутить бесконечное очарование чужой культуры, цифровые технологии постоянно стимулируют их интерес к обучению. Это увеличивает диверсификацию содержания обучения и обеспечивает эффект быстрого повышения качества образования.

✓ Интеллектуальные голосовые технологии обладают гибкостью управления обучением

Цифровой голосовой класс демонстрирует неоспоримые преимущества в обучении; он может реализовать взаимодействие в реальном времени, мониторинг, обратную связь и другие функции. Преподаватели могут контролировать весь процесс обучения и понимать динамику образовательного процесса с помощью системы; преподаватели могут общаться с обучающимися реальном времени по экранной связи [2, с. 191]. Преподаватели могут настроить устные тесты в любое время, на уроке

или после него, в зависимости от конкретной ситуации. Обучающиеся могут выполнять тесты для самопроверки на компьютере с помощью интеллектуальных голосовых технологий. Компьютер автоматически генерирует и анализирует результаты оценивания и передает их преподавателю. Система также может помогать обучающимся правильно отвечать на вопросы и целенаправленно корректировать содержание обучения в зависимости от различных проблем конкретных обучающихся [6, с. 192].

Полученные результаты обобщены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты исследования и примеры их использования

Полученный результат	Описание полученного результата	Конкретные примеры применения полученного результата в реальной практике обучения китайскому языку как иностранному
Интеллектуальные голосовые технологии больше эффективны при цифровизации обучения	Объединение формы, звука, голоса, динамики и статики. Интерактивность образовательного процесса	Подкасты, фильмы и телевизионные передачи в обучении китайскому языку. Игровые формы подачи материала в интерактивной форме взаимодействия обучающегося и системы
Интеллектуальные голосовые технологии реализуют диверсификацию обучения	Возможность самостоятельного выбора контента для обучения. Возможность самостоятельного выбора времени обучения; возможность учиться не только в учебное, но и во внеучебное время	Возможность выбирать материал на интересующие темы: бизнес, спорт, учёба, рукоделие и т. д. Возможность учиться на выходных, на каникулах, после уроков
Интеллектуальные голосовые технологии обладают гибкостью управления обучением	Взаимодействие в реальном времени. Возможность настроить устные тесты в любое время, на уроке или после него, в зависимости от конкретной ситуации	Гибкий мониторинг обучения. Гибкий контроль обучения. Больше возможностей для обратной связи со стороны как системы, так и преподавателя

Далее приведены сканы реально существующих курсов изучения китайского языка как иностранного в дистанционном формате. Данные курсы предназначены как для китайской, так и для международной аудитории.

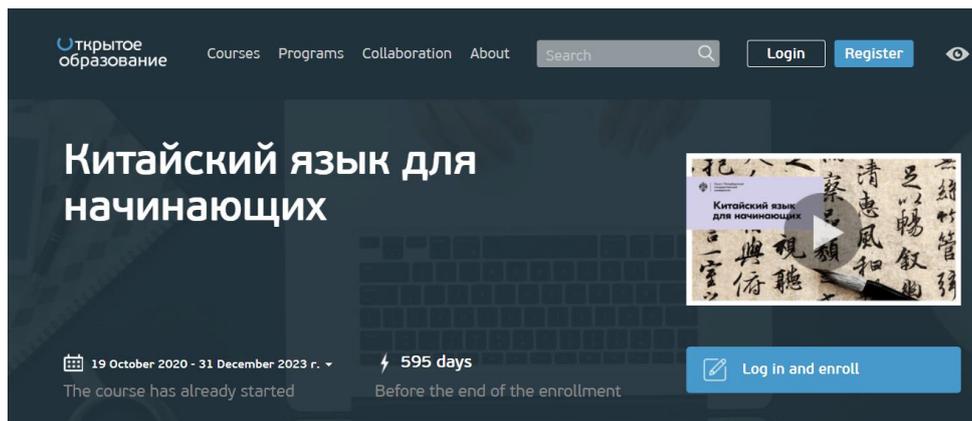


Рис. 1. Китайский язык для начинающих. Курс СПб ГУ на платформе «Открытое образование»

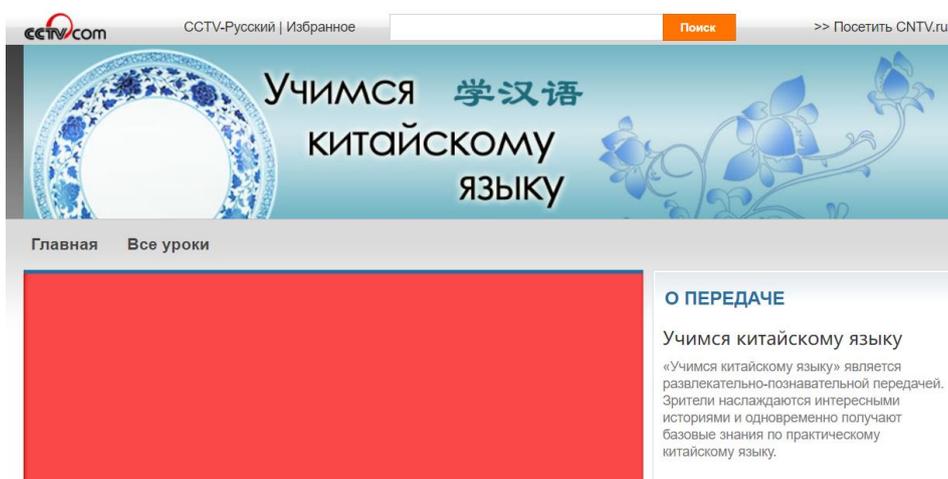


Рис. 2. Учимся китайскому языку. Телевизионная передача на официальном телевизионном канале КНР CCTV, посвящённая изучению китайского языка как иностранного



Рис. 3. Hello Chinese. Мобильное приложение по изучению китайского как иностранного, доступное на 10 языках

Выводы

В современную эпоху бурного развития науки и техники внедрение цифровых технологий предоставило новые идеи и методы обучения устному китайскому языку как иностранному. Использование цифровой интеллектуальной голосовой системы в дизайне цифрового класса для обучения разговорному китайскому языку позволяет не только точно понять его звуки и интонации, научить использовать часто употребляемые слова и языковые конструкции, но и персонифицировать обучение, сделать освоение языка интересным, диверсифицированным, а управление обучением – более гибким. Создание инновационной акустической системы с определенной базой учебных материалов, которая может собирать и анализировать данные обучающихся, а также проводить целевую оценку и обратную связь, является достаточно перспективным направлением исследований в области преподавания иностранных языков.

Список литературы

1. Абрамова Е. К. Обучение иностранным языкам в современном цифровом пространстве // Мотивация цифровой среды как тренд современного образования: Сборник статей Международной научно-практической конференции. Оренбургский государственный педагогический университет. – 2019. – С. 5–15.
2. Алексахин А. Н. Внедрение инновационной универсальной теории фонологической системы китайского языка в практику преподавания китайского языка в России // Национальные проекты и профессорское сообщество: сб. тезисов по итогам Профессорского форума 2020 – 2020. – С. 189–192.
3. Алексахин А. Н. Традиции и инновации в преподавании звуковой структуры слова китайского языка // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: Материалы межвузовской научно-практической конференции. Московский государственный институт международных отношений (университет); отв. ред.: М. А. Чигашева, А. М. Ионова. – М.: МГИМО, 2016. – С. 62–68.
4. Андрушак Е. Н. Особенности методики преподавания китайского языка // Вопросы устойчивого развития общества. – 2021. – № 7. – С. 575–580.
5. Бай Сюе, Инь Ида. Исследование современной ситуации преподавания китайского языка в России // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 7 (100). – С. 8–10.
6. Буденная С. Ю., Дмитриева С. С. Преподавание китайского языка в контексте современных вызовов // Инновации. Наука. Образование. – 2022. – № 53. – С. 188–192.
7. Гао Вэньхуэй. Применение языковых паттернов в разговорной практике изучения китайского языка как иностранного // Высшая школа: научные исследования. Материалы Межвузовского международного конгресса. – 2021. – С. 42–43.
8. Ду Синь. Стратегии в преподавании китайского языка как иностранного (на английском языке) // Вестник Международного института экономики и лингвистики ИГУ. Серия: Восточные языки. – 2010. – № 1. – С. 26–32.

9. Иманалиева Э. Т. Интерактивные методы преподавания китайского языка на начальном этапе // Вестник Бишкекского гуманитарного университета. – 2014. – № 2 (28). – С. 137–142.

10. Ли Хайся. Стратегии преподавания китайской фонетики на начальном этапе изучения китайского языка русскоговорящими студентами // Вестник Северо-Восточного государственного университета. – 2020. – № 33. – С. 6–11.

11. Ли Цюмэй. Сопоставительное исследование китайского и русского языков в преподавании китайского языка русским студентам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2007. – № 528. – С. 39–42.

12. Лю Банци «Интеллект +» продвигает инновации в обучении [Электронный ресурс]. «Новости образования Китая». – 3-е издание – 2019. – URL: http://www.jyb.cn/rmtzgjyb/201905/t20190511_232932.html (дата обращения: 14.05.2022)

13. Салахова М. Г. Сущность понятия «профессиональная компетенция» в методике преподавания иностранного языка (на примере китайского языка) // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. Материалы X международной научно-практической конференции. – 2020. – С. 627–632.

14. Строговский М. Д. О кризисе современного дистанционного преподавания китайского языка // Colloquium-journal. – 2020. – № 3-5 (55). – С. 25–27.

15. Травникова З. С., Лаврова А. И. Преподавание китайского языка в системе дистанционного обучения // Социально-экономическая реальность поликультурного мира: новые вызовы, угрозы и риски: сб. ст. Международной научно-практической конференции. Юго-Западный государственный университет. – 2021. – С. 231–234.

16. Хафизова К. Р., Дульмухаметова Г. Ф. Трудности обучения говорению на китайском языке, связанные с фонетическим строем языка (на материале китайского языка) // Многоуровневая языковая подготовка в условиях поликультурного общества. Материалы VII международной научно-практической конференции. Сост. Е. Е. Новгородова, науч. ред. А.В. Фахрутдинова [и др.]. – 2020. – С. 203–207.

17. Чжан Цун, Пэн Цзин, Сюй Гэ, Предварительное исследование режима обучения умного класса на фоне искусственного интеллекта на примере курса «Развитие начального разговорного китайского языка» // China Academic Journal Electronic Publishing House. – 2018. – №4. – С. 383–385.

18. Шарафилова Я. С. Особенности использования коммуникативного метода в преподавании китайского языка // Интернаука. – 2021. – № 27–1 (203). – С. 41–43.

19. Юань Цинъянь, Цзян Чжаохуэй, Е Чжиминь. Размышления о применении цифровых речевых технологий в обучении иностранным языкам [J]. Электронные технологии и разработка программного обеспечения. – 2015. – №18. – С. 155–156.

20. Ян Сяодун Методика преподавания лексики на уроках китайского языка // Международная научно-практическая конференция. – 2014. – С. 493–494.

References

1. Abramova, E. K. (2019) *Obuchenie inostrannym yazykam v sovremennom cifrovom prostranstve* // Motivaciya cifrovoj sredy kak trend sovremennogo obrazovaniya: Sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Orenburgskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. pp. 5–15.

2. Aleksahin, A. N. (2020) Vnedrenie innovacionnoj universal'noj teorii fonologicheskoy sistemy kitajskogo yazyka v praktiku prepodavaniya kitajskogo yazyka v Rossii // Sbornik tezisov po itogam Professorskogo foruma 2020 «Nacional'nye proekty i professorskoe soobshchestvo». pp. 189–192.
3. Aleksahin, A. N. (2016) *Tradicii i innovacii v prepodavanii zvukovoj struktury slova kitajskogo yazyka* // Tradicii i innovacii v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. materialy mezhvuzovskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskovskij gosudarstvennyj institut mezhdunarodnyh otnoshenij (universitet) Ministerstva inostrannyh del Rossijskoj Federacii; Otvetstvennye redaktory: M.A. CHigasheva, A.M. Ionova. pp. 62–68.
4. Andrushak, E. N. (2021) Osobennosti metodiki prepodavaniya kitajskogo yazyka // Voprosy ustojchivogo razvitiya obshchestva. No 7. pp. 575–580.
5. Baj, Syue, In', Ida. (2019) Issledovanie sovremennoj situacii prepodavaniya kitajskogo yazyka v Rossii // Global'nyj nauchnyj potencial. No 7 (100). pp. 8–10.
6. Budennaya, S. YU., Dmitrieva, S. S. (2022) Prepodavanie kitajskogo yazyka v kontekste sovremennyh vyzovov // Innovacii. Nauka. Obrazovanie. No 53. pp. 188–192.
7. Gao, Ven'huej (2021) *Primenenie yazykovykh patternov v razgovornoj praktike izucheniya kitajskogo yazyka kak inostrannogo* // Vysshaya shkola: nauchnye issledovaniya. Materialy Mezhvuzovskogo mezhdunarodnogo kongressa. pp. 42–43.
8. Du, Sin' (2010) *Strategii v prepodavanii kitajskogo yazyka kak inostrannogo (na anglijskom yazyke)* // Vestnik Mezhdunarodnogo instituta ekonomiki i lingvistiki IGU. Seriya: Vostochnye yazyki. No 1. pp. 26–32.
9. Imanalieva, E. T. (2014) *Interaktivnye metody prepodavaniya kitajskogo yazyka na nachal'nom etape* // Vestnik Bishkekskogo gumanitarnogo universiteta. No 2 (28). pp. 137–142.
10. Li, Hajsya (2020) *Strategii prepodavaniya kitajskoj fonetiki na nachal'nom etape izucheniya kitajskogo yazyka russkogovoryashchimi studentami* // Vestnik Severo-Vostochnogo gosudarstvennogo universiteta. No 33. pp. 6–11.
11. Li, Cyumej (2007) *Sopostavitel'noe issledovanie kitajskogo i russkogo yazykov v prepodavanii kitajskogo yazyka russkim studentam* // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. No 528. pp. 39–42.
12. Lyu, Banci (2019) «*Intellekt +*» *prodvigaet innovacii v obuchenii* [Elektronnyj resurs]. «Novosti obrazovaniya Kitaya». 3-e izdanie. URL: http://www.jyb.cn/rmtzgjyb/201905/t20190511_232932.html (data obrashcheniya: 14.05.2022)
13. Salahova, M. G. (2020) *Sushchnost' ponyatiya «professional'naya kompetenciya» v metodike prepodavaniya inostrannogo yazyka (na primere kitajskogo yazyka)* // Rossiya i Kitaj: istoriya i perspektivy sotrudnichestva. Materialy X mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. pp. 627–632.
14. Strogovskij, M. D. (2020) O krizise sovremennoogo distancionnogo prepodavaniya kitajskogo yazyka // Colloquium-journal. No 3-5 (55). pp. 25–27.
15. Travnikova, Z. S., Lavrova, A. I. (2021) Prepodavanie kitajskogo yazyka v sisteme distancionnogo obucheniya // Social'no-ekonomicheskaya real'nost' polikul'turnogo mira: novye vyzovy, ugrozy i riski. sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. YUgo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet. pp. 231–234.

16. Hafizova, K. R., Dul'muhametova, G. F. (2020) Trudnosti obucheniya govoreniyu na kitajskom yazyke, svyazannye s foneticheskim stroem yazyka (na materiale kitajskogo yazyka) // Mnogourovnevaya yazykovaya podgotovka v usloviyah polikul'turnogo obshchestva. Materialy VII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sostavitel' E.E. Novgorodova, nauch. redaktory A.V. Fahrutdinova [i dr.]. pp. 203–207.

17. CHzhan, Cun, Pen, Czin, Syuj, Ge (2018) *Predvaritel'noe issledovanie rezhima obucheniya umnogo klassa na fone iskusstvennogo intellekta na primere kursa «Razvitie nachal'nogo razgovornogo kitajskogo yazyka»* // China Academic Journal Electronic Publishing House. No 4. pp. 383–385.

18. SHarafilova, YA. S. (2021) Osobennosti ispol'zovaniya kommunikativnogo metoda v prepodavanii kitajskogo yazyka // Internauka. No 27-1 (203). pp. 41–43.

19. YUan', Cin"yan', Czyan, CHzhaohuej, E CHzhimin' (2015) *Razmyshleniya o primenении cifrovyyh rechevyh tekhnologij v obuchenii inostrannym yazykam* // Elektronnye tekhnologii i razrabotka programmnoho obespecheniya. No 18. pp. 155–156.

20. Yan, Syaodun (2014) *Metodika prepodavaniya leksiki na urokah kitajskogo yazyka* // Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. pp. 493–494.

Об авторе

Сюй Баюнь, аспирант, Институт иностранных языков, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация, e-mail: baoyun.xu@bk.ru

About the author

Сюй Баюнь, Postgraduate, RUDN University, Moscow, Russian Federation, e-mail: baoyun.xu@bk.ru

Поступила в редакцию: 06.05.2022

Received: 06 May 2022

Принята к публикации: 26.05.2022

Accepted: 26 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 372.891

DOI 10.35231/18186653_2022_2_280

Использование литературных произведений на уроках географии для формирования географических образов и представлений

Н. А. Якубовская

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

Введение. В статье отмечается, что современное географическое образование должно базироваться на системе географических знаний и знаний других предметов, которые изучаются в школе. Главной задачей географического образования является формирование географической культуры как части общей культуры человека. Реализация географического образования основана на глубокой интеграции знаний. Географические знания включают в себя совокупность понятий, теоретических построений и представлений, связанных с географическими образами. Вместе с тем источники географических знаний разнообразны, ими могут стать и литературные произведения, позволяющие создать адекватный образ территории, наполненный глубоким личным восприятием.

В статье раскрыты методические особенности формулировки вопросов и заданий по анализу описания географических объектов, явлений и процессов, содержащихся в литературных произведениях, для формирования у обучающихся географических образов и представлений, что составляет новизну исследования.

Материалы и методы. Материалом для статьи послужили научные издания (монографии, статьи) по проблеме исследования, литературные произведения, рекомендованные школьной программой. Использован комплекс теоретических и эмпирических методов, соответствующих предмету и задачам исследования, в том числе теоретический анализ педагогических источников, нормативных документов, метод сравнительного анализа учебно-методических комплексов по географии и литературе, сравнительно-сопоставительный метод и функциональный анализ текста произведений, что позволило раскрыть теоретические основы работы и сформулировать выводы.

Результаты. Сравнительный анализ учебно-методических комплексов по географии и литературе 5–8 классов позволил выделить темы по географии и литературные произведения, изучаемые одновременно в данных классах. Рассмотрены возможности использования литературных произведений для формирования географических образов и представлений, конкретизации понятий, процессов и явлений. Приведены конкретные примеры использования литературных произведений на уроках географии для формирования географических образов и представлений.

Обсуждения и выводы. Использование литературных произведений на уроках географии способствует развитию творческого воображения, формированию географических образов, конкретизации понятий, позволяет реализовать межпредметные связи географии и литературы. Сравнительный анализ программ по литературе и географии дает возможность выявить литературные источники, которые можно использовать на уроках географии для формирования географических образов, процессов и явлений.

Ключевые слова: литературные произведения, географические образы, географические знания, представления, географический образ территории.

Для цитирования: Якубовская Н.А. Использование литературных произведений на уроках географии // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 280–294. DOI 10.35231/18186653_2022_2_280

Using of literary works in geography lessons for the formation of geographical images and ideas

Nataliya A. Yakybovskaya

*Pushkin Leningrad State University
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article notes that modern geography education should be based on a system of geographic knowledge and knowledge of other subjects that are studied at school. The main task of geographical education is the formation of geographical culture as part of the general human culture, including components such as the geographical picture of the world, geographical thinking, methods of geography, the language of geography.

Geographical thinking is based on a system of geographical knowledge and skills. In turn, geographical knowledge can be considered as a set of concepts, theoretical constructions and representations related to geographical images.

The implementation of geographical education is based on deep integration of knowledge. The sources of geographical knowledge are diverse, they can also be literary works that allow you to create an adequate image of the territory filled with deep personal perception.

The article describes an approach to the formation of geographical knowledge among students of grades 5-8 based on the use of literary works. A comparative analysis of educational and methodological complexes in geography and literature allowed us to identify topics in geography and literary works studied simultaneously in these classes. We have given concrete examples of the use of literary works in geography lessons for the formation of geographical images and representations.

We have revealed the methodological features of the formulation of questions and tasks for the analysis of the description of geographical objects, phenomena and processes

contained in literary works, for the formation of geographical images and representations among students, which is the novelty of the study.

Materials and methods. The article is based on scientific publications (monographs, articles) related to the research problem and literary works recommended by the school program. The article was written by using theoretical and empirical methods related to the subject of the study. These methods include theoretical analysis of pedagogical sources, normative documents, a method of comparative analysis of educational and methodological complexes. All these methods allowed to reveal the theoretical foundations of the article and to draw conclusions.

The results. The possibilities of using literary works in the process forming geographical images and representations were considered in the article. Also literary works help students to concretize concepts, processes and phenomena. There are examples of their using in a geography class in 5–8 grades.

Discussion and conclusions. Integration of literature into geography lessons helps to the develop of creative imagination. It develops to form geographical images, to concretize concepts, and allows to realize intersubject connections between geography and literature. Comparative analysis of literature and geography programs makes it possible to identify literary sources that can be used in geography lessons.

Key words: geographical education, literary works, geographical knowledge, geographical images, geographical representations, the geographical image of the territory.

For citation: Yakybovskaya, N.A. (2022) Ispol'zovaniye literaturnykh proizvedeniy na urokakh geografii dlya formirovaniya geograficheskikh obrazov i predstavleniy [Using of literary works in geography lessons for the formation of geographical images and ideas]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 280–294. DOI 10.35231/18186653_2022_2_280 (In Russian).

Введение

География как учебная дисциплина обладает уникальными возможностями в формировании всесторонне образованной и инициативной личности. Разработка содержания дисциплины является сложной методической проблемой. В основе содержания учебной дисциплины география лежит комплексный географический подход. Основополагающие черты географического мышления – территориальность и комплексность.

Актуальность использования литературных произведений на уроках географии заключается в том, что тексты произведений выступают носителями географической информации и способствуют формированию географических образов, развивая у учащихся логическое мышление и аналитические навыки. Их использование способствует формированию

умений учащихся работать с разными источниками информации, позволяя реализовать межпредметные связи географии и литературы, развитию положительной мотивации учебно-познавательной деятельности школьников.

В современной методической литературе достаточное внимание уделено процессу формирования географических образов. Вместе с тем, искусство географического описания используется не в полной мере, образное описание территории с использованием средств литературы представлено в методических разработках отдельных уроков. Мы считаем возможным сопоставить учебно-методические комплексы по географии и литературе и, выявив литературные произведения, содержащие географические описания, системно использовать их на уроках географии для формирования географических образов и представлений.

Цель исследования: раскрыть и теоретически обосновать возможности использования литературных произведений на уроках географии для формирования географических образов и представлений.

Цель обусловила решение следующих задач:

1. Сопоставить учебно-методические комплексы по географии и литературе, выявив литературные произведения, содержащие географические описания.

2. Провести анализ наличия географического содержания в произведениях российских и зарубежных авторов, изучаемых на уроках литературы.

3. Раскрыть методические особенности формулировки вопросов и заданий по анализу описания географических объектов, явлений и процессов, содержащихся в литературных произведениях, для формирования у обучающихся географических образов и представлений.

Обзор литературы

В географической науке, благодаря исследованиям В.П. Максаковского¹, утвердилось понятие «географическая культура», которая включает в себя четыре основных компонента: географическую картину мира

¹ Максаковский В.П. Географическая культура: учебное пособие для студентов вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 416 с.; Максаковский В. П. Литературная география. Географические образы в русской художественной литературе: книга для учителя. М.: Просвещение, 2006. 405 с.

(земная природа, население Земли, мировое хозяйство); географическое мышление (сущность и структура географических понятий и подходов к исследованиям); методы географии; язык географии, включающий в себя не только язык понятий и терминов, но и образов. Географический образ является базовым элементом, основой изучения географии и представляет собой сложный комплекс представлений, зачастую недоступных для непосредственного наблюдения. А.Б. Голубь отмечает, что «географическая культура формирует в человеческом сознании различные образы территории, ведь географический образ есть не что иное, как одна из форм отражения реальной действительности в сознании человека» [3, с. 18].

Географический образ сложен, многогранен. Согласно мнению Д.Н. Замятина, многие географические образы могут быть в полной мере поняты только с привлечением других географических образов, раскрываться опосредованно. При этом использование нового источника будет трансформировать сам образ [4]. Зачастую для его раскрытия требуется сравнение с внешнегеографическими образами, а также любыми другими представлениями вообще. Так, Г. М. Васильева, М. Н. Кожевникова, А. Л. Кузнецов отмечают, что «репрезентация географических образов происходит не только через непосредственное зрительное восприятие, но и благодаря текстам различного происхождения – это могут быть научные и художественные тексты, газетные статьи, частная переписка, официальные документы и даже реклама» [1, с. 18]. Согласно мнению И. В. Михайлова, «литература, какая бы она не была – художественная, документальная или сетевая, всегда содержит географическую информацию»¹, однако педагоги практически не акцентируют внимание на географическом пространстве, которое окружает литературных персонажей в тексте.

В.А. Колосов считает, что географические образы можно «целенаправленно формировать и культивировать. Задача состоит в том, чтобы построить в определенной последовательности логическую систему взаимодействующих образов» [5, с. 72].

Образ крупной территории может формироваться через географические образы ее частей. Географические образы связаны с художественным описанием, которое делает их более понятными, конкретными,

¹ Михайлов И. Е. Литературная география в школе: дидактический материал для учителей географии. 6–10 классы. М.: ВАКО, 2014. С. 4.

сравнивает с подобным, наполняет глубоким личным смыслом. Г.И. Гладкевич отмечает, что «в процессе обучения необходимо создавать позитивный образ территории, по возможности эмоциональный, опираться на исключительность объекта, уникальность, широко использовать художественное слово» [2, с. 18].

Описание географических объектов, процессов и явлений используется при изучении различных школьных предметов. Но, как отмечают А. Е. Родионова, И. Ф. Адельмурзина, А. В. Галкин [9], создается ситуация, при которой педагогами не проводится межпредметное объединение, и ученик при прочтении очередного произведения начинает теряться в догадках относительно географического пространства, описываемого в книге.

Необходимо отметить еще один важный аспект. Согласно мнению Дж. Голда, «человек живет в особой, селективно выделяемой из внешнего мира, индивидуальной информационной среде, не совпадающей с общим потоком информации, обрушивающимся на человека. Как следует из этих теорий, человек реагирует только на сообщения, поступающие из своей "информационной" среды. Важнейшей проблемой здесь является точное обнаружение этой среды»¹. Когда географический образ формируется, его название – словесное кодирование – вызывает определенные ассоциации. Если ассоциации отсутствуют, то и образа нет, его смысловое наполнение отсутствует. При этом мы знаем, что каждый учащийся имеет свой индивидуальный опыт, свой «комплект» сложившихся образов и представлений, которые могут сильно отличаться от других, а картина мира, складывающаяся у ученика, может сильно отличаться от реальной.

Е. В. Никанорова отмечает, что «частным случаем географических образов является научный географический образ – представление о свойствах географического объекта, полученное на основе географического знания» [7, с. 87]. Общая схема формирования представления может быть представлена следующим образом: «поступающая информация – узнавание "меток" – ассоциации – синтез ассоциаций – формирование представления – создание новых "меток" – фиксация представления» [7, с. 88].

¹ Голд Дж. Психология и география: Основы поведенческой географии: пер. с англ. / авт. предисл. С. В. Федулов. М.: Прогресс, 1990. С. 8.

Частные методики формирования географического образа представлены в работах П. Волцит¹, Г.И. Гладкевич [2], Г.А. Кононовой [6], И.Е. Михайлова², Л.Е. Перлова [8] и др. Воздействию комплекса искусств (литературы, музыки, живописи) в многогранном развитии школьников уделяла большое внимание Г. П. Шевченко [10; 11]; воспитанию школьников средствами региональной литературы – Е.Д. Шевлякова³.

В целом, в современной методической литературе достаточно много внимания уделено теоретическим аспектам формирования географических образов, накоплен большой практический опыт учителей, представлены разработки интегрированных уроков литературы и географии. Актуальным, на наш взгляд, является направление поиска в области интеграции учебных дисциплин (географии и литературы), что будет способствовать целостному восприятию окружающей действительности.

Материалы и методы

Материалом для статьи послужили научные издания по проблеме исследования, литературные произведения, рекомендованные школьной программой. Использован комплекс теоретических и эмпирических методов, соответствующих предмету и задачам исследования, в том числе теоретический анализ педагогических источников, нормативных документов. Метод сравнительного анализа учебно-методических комплексов по географии и литературе позволил выделить темы по географии и литературные произведения, которые возможно использовать при их изучении. Сравнительно-сопоставительный метод и функциональный анализ позволили нам определить, с помощью каких выразительных средств авторы описывают те или иные процессы и явления.

Результаты исследования

Поскольку учитель целенаправленно формирует географические образы, он должен подбирать такие источники, которые будут вызывать

¹ Волцит П. Нескучная география с Жюлем Верном по следам капитана Гранта. М.: Воскресный день, 2018. 368 с.

² Михайлов И. Е. Литературная география в школе: дидактический материал для учителей географии. 6-10 классы. – М: ВАКО, 2014. – 128 с.

³ Шевлякова Е.Д. Экологическое воспитание школьников средствами региональной литературы: пособие для учителя. СПб.: Отделение изд-ва «Просвещение», 1992. 207 с.

простые знакомые ассоциации, позволят сравнивать с проверенными на личном опыте, а значит, с правильно сформированными понятиями.

Существует огромное количество литературных произведений, которые имеют важное значение для географии. В них даются географические характеристики объектов и территорий. Анализ программ по литературе позволяет выявить литературные источники, а сопоставление программ по литературе и географии – увидеть, какие из них одновременно можно использовать на уроках географии для формирования географических образов, процессов и явлений.

Рассмотрим использование литературных произведений на уроках географии на конкретных примерах.

Обратимся к повести А.С. Пушкина «Дубровский».

Владимир Дубровский, сердце которого тягостно терзает мысль потерять отца, возвращается в родное имение. «Он ехал берегом широкого озера, из которого вытекала речка и вдали извивалась между холмами; на одном из них над густою зеленью рощи возвышалась зеленая кровля и бельведер огромного каменного дома, на другом пятиглавая церковь и старинная колокольня; около разбросаны были деревенские избы с их огородами и колодезьями»¹.

Мы видим, что окружающий мир в произведении не существует отдельно от человека. А.С. Пушкин использует его как средство психологической характеристики героев, и как свидетельство и оценку происходящих в повести событий. При этом автор не указывает, где располагалась усадьба. Но данное описание позволяет провести «географическое расследование». В 6 классе при изучении географии внимание учащихся мы обращаем на следующие характерные особенности территории: равнинная местность, холмы, широкое озеро, извилистая река, вытекающая из озера. В ходе беседы учащиеся объясняют, почему озеро широкое, а река извилистая, какие породы слагают территорию, для каких равнин характерны холмы.

В произведении А.С. Пушкина «Капитанская дочка» главный герой Петр Гринев прибывает на место службы в Белогорскую крепость, которая находилась «в сорока верстах от Оренбурга»². В описании мы видим, что дорога, по которой приехал П. Гринев, «шла по крутому берегу Яика.

¹ Пушкин А.С. Капитанская дочка. Дубровский. СПб., М.: Речь, 2017. С. 50.

² Там же. С. 171.

Река еще не замерзала, и ее свинцовые волны грустно чернели в однообразных берегах, покрытых белым снегом. За ними простирались киргизские степи»¹. Изба, в которую приводят Петра, стоит «на высоком берегу реки, на самом краю крепости», в узенькое окошко видна простирающаяся вдаль «печальная степь»². В 6 классе на уроке географии учащиеся перечисляют характерные особенности территории, выясняют, почему берег реки высокий, берега «однообразные», река зимой не замерзла, степь «печальная» и «простирается далеко». В 8 классе можно вернуться к данному описанию и обсудить местоположение территории, найти ее на карте, дать характеристику территории, используя карты атласа.

Обратимся к стихотворениям А.С. Пушкина «Зимний вечер» и «Зимнее утро», которые изучаются в курсе литературы 5 класса (Программа по литературе по УМК под редакцией Б.А. Ланина (5–9 классы)). В курсе географии 5 класса (УМК А.А. Летягин, И.В. Душина, В.Б. Пятунин, Е.А. Таможняя (5–9 классы) в теме «Атмосфера» рассматриваются: атмосферное давление; ветер и причины его возникновения; влажность воздуха; туман; облака; атмосферные осадки; погода, причины ее изменения, предсказание погоды и др.

Рассмотрим использование стихотворения А.С. Пушкина «Зимний вечер» на уроках географии в 5 классе. Стихотворение начинается с описания вьюги. За окном кружат снежные вихри. Вьюга проявляет себя по-разному – она то воет подобно зверю, то «плачет, как дитя», шуршит соломой и стучит в окно³. Учитель организует первичное чтение текста стихотворения «Зимний вечер» и задает вопросы на выявление первичного восприятия:

- Опишите, какую картину вы представили.
- Прочитайте выразительно текст и перечислите, с помощью каких выразительных средств автор описывает бурю.
- Ветер может быть: теплым, холодным, порывистым, ураганным, морозным, сильным, слабым. Какой ветер описывает автор?

¹ Пушкин А.С. Капитанская дочка. Дубровский. СПб., М.: Речь, 2017. С. 171.

² Там же. С. 172.

³ Пушкин А.С. Лирика. СПб., М.: Речь, 2019. С. 198.

В курсе географии 6 класса с учащимися возможно организовать обсуждение вопросов: «Почему буря "небо кроет" именно мглою?», «Почему вихри снежные крутятся, закручиваются?».

Рассмотрим использование этих же произведений А.С. Пушкина при изучении географии 8 класса.

В географии России 8 класса (УМК Летягина А.А., Душиной И.В., Пятунина В.Б., Бахчиевой О.А., Таможней Е.А.) в разделе 2 «Природа России» в Теме 2 «Климат и агроклиматические ресурсы» изучаются факторы, влияющие на климат, атмосферные фронты, циклоны и антициклоны и др.

В стихотворении А.С. Пушкина «Зимнее утро» мы видим описание прохождения атмосферного фронта через данную местность. Накануне вечером перед нами следующее описание:

«Вечор, ты помнишь, вьюга злилась,
На мутном небе мгла носилась;
Луна, как бледное пятно,
Сквозь тучи мрачные желтела...»¹.

Фронтальные процессы сопровождаются ветрами, образованием облаков, осадками. Поэтому небо «мутное», вьюга «злится». А что мы видим на следующий день:

«Мороз и солнце; день чудесный!»;
«Под голубыми небесами
Великолепными коврами,
Блестя на солнце, снег лежит...»².

При этом «лес прозрачен», ель зеленеет «сквозь иней» и «речка подо льдом блестит»³. Мы видим описание антициклона. А в стихотворении А.С. Пушкина «Зимний вечер», скорее всего, описывается прохождение холодного фронта, которое сопровождается усилением ветра.

Рассмотрим использование проблемной ситуации на уроке. Устанавливаем взаимосвязь: «лес прозрачен» – «воздух прозрачен». Вопрос: «Почему во время антициклона воздух прозрачен?»

Приведем пример использования дифференцированных заданий:
1-й уровень – Дайте характеристику антициклону.

¹ Пушкин А.С. Лирика. СПб., М.: Речь, 2019. С. 246.

² Там же. С. 246–247.

³ Там же. С. 247.

2-й уровень – Какое давление в центре антициклона, какое движение будет характерно для воздуха – восходящее или нисходящее? Почему?

3-й уровень – Сравните описание погоды вечером и днем в стихотворении А.С. Пушкина «Зимнее утро». Сделайте выводы о причинах ее изменения.

Описание бури мы встречаем в прозе – например в произведении А.С. Пушкина «Капитанская дочка». Петр Гринев едет к месту назначения. Вокруг узкой дороги простираются «печальные пустыни, пересеченные холмами и оврагами. Все покрыто было снегом. Солнце садилось»¹. Вдруг ямщик, взглядываясь в сторону и указывая кнутом на восток, предупреждает: «Время ненадежно: ветер слегка подымается; вишь, как он сметает порошу». На краю неба видно белое облачко, которое можно было сперва принять за отдаленный холмик. Ямщик разъясняет, что облачко предвещает бурю. Далее мы видим следующее описание: «Ветер между тем час от часу становился сильнее. Облачко обратилось в белую тучу, которая тяжело подымалась, росла и постепенно облегалась небо. Пошел мелкий снег – и вдруг повалил хлопьями. Ветер завыл; сделалась метель. В одно мгновение темное небо смешалось со снежным морем. Все исчезло»². Продолжать путь невозможно: «Все было мрак и вихорь. Ветер выл с такой свирепой выразительностью, что казался одушевленным»; «дороги нет, и мгла кругом». К утру «буря утихла. Солнце сияло. Снег лежал ослепительной пеленою на необозримой степи»³.

Вопросы для обсуждения в 5–6 классе на уроке географии:

1. Найдите в тексте описание бури. Что такое буря; буря?
2. Какие средства выразительности использует автор для описания бури, бурана?
3. Перечислите причины возникновения и характерные особенности данного природного явления.

В 8 классе учащимся можно предложить сравнить описание погоды вечером и утром и высказать свое мнение о причинах ее изменения.

Приведем пример использования других литературных произведений. В курсе литературы 6 класса (УМК под редакцией Б.А. Ланина (5–9 классы) изучается произведение Д. Дефо «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо». Соответственно, при изучении географии 7

¹ Пушкин А.С. Капитанская дочка. Дубровский. СПб., М.: Речь, 2017. С. 159.

² Там же. С. 160.

³ Там же. С. 167.

класса (УМК А.А. Летягина, И.В. Душиной, Пятунина В.Б., О.А. Бахчиевой, Е.А. Таможней) обучающимся можно дать задание: «Определите, в каком климатическом поясе расположен остров Робинзона?». Обратившись к произведению, мы видим, что Д. Дефо, описывая климат острова, выделяет два дождливых и два сухих периода, указывая их сроки. Проанализировав описание, учащиеся приходят к выводу, что остров находится в субэкваториальном поясе.

Приведем примеры использования дифференцированных заданий:

1-й уровень – Дайте характеристику субэкваториального климатического пояса по плану.

2-й уровень – Дайте характеристику субэкваториального климатического пояса по плану. Объясните наличие дождливого и сухого периодов.

3-й уровень – Сравните воздушные массы, господствующие в разные сезоны в субэкваториальном климатическом поясе, и сделайте выводы о сезонных особенностях погоды.

Учащиеся сопровождают свои ответы примерами из произведения Д. Дефо «Жизнь и удивительные приключения Робинзона Крузо».

В главе второй «Первые приключения на море» автор описывает, как «с севера подул холодный ветер. Небо покрылось тучами»; «на корабль налетала большая волна...»; «корабль падал с высокого гребня волны». Но постепенно погода меняется: «...ветер стих, волнение улеглось... наступил восхитительный вечер». Далее следует описание: «На другой день небо было такое же ясное. Тихое море при полном безветрии, все озаренное солнцем, представляло такую прекрасную картину, какой я еще никогда не видал... С удивлением я оглядывал море, которое еще вчера казалось буйным, жестоким и грозным, а сегодня было такое кроткое, ласковое»¹. Мы опять наблюдаем установление антициклонального типа погоды. Учащиеся могут проследить изменение погодных условий (география 5, 6, 7 класс), соотнести описание атмосферных явлений и описание моря (7, 8 класс) и сформулировать выводы об установлении антициклонального типа погоды и его особенностях (8 класс).

¹ Дефо Д. Робинзон Крузо. М.: Детская литература, 2020. 254 с.

Обсуждение и выводы

Использование литературных произведений на уроках географии способствует положительной мотивации учащихся и повышению интереса к предмету, развитию творческого воображения, формированию географических образов, конкретизации понятий, развитию речи учащихся на основе работы с художественным текстом, развитию аналитического мышления, эмоциональному обогащению урока, позволяет реализовать межпредметные связи географии и литературы.

Использовать отрывки литературных произведений возможно в любой структурной части урока: в процессе актуализации знаний, во время изучения нового материала, при повторении и обобщении изученного.

При изучении географии возможно применять следующие методы и приемы использования художественной литературы: художественный географический рассказ учителя; литературно-художественные иллюстрации к учебному географическому материалу; использование художественного текста в сочетании с иллюстрацией; чтение отрывков из художественной литературы на уроке; нахождение слов героя произведения, путешественника, очевидца события, подтверждающего своими высказываниями то или иное явление, дающего описание географического объекта и т.д.; подбор эпиграфа для изучения темы и т.д.

Разнообразны формы самостоятельной работы учащихся с текстом художественного источника: географический реферат; проект; творческая работа.

В целом мы считаем, что литературные произведения можно и нужно использовать на уроках географии. Они имеют богатые возможности для формирования географических образов и представлений, способствуют развитию мотивации учащихся, формированию эмоционально-ценностного отношения к миру. Литературные произведения служат источниками, дополняющими географические характеристики и расширяющими методический арсенал средств, форм, методов и приемов, используемых учителем.

Список литературы

1. Васильева Г.М., Кожевникова М.Н., Кузнецов А.Л. Формирование географического образа России у иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки // Мир науки, культуры, образования. – № 1(44). – 2014. – С. 18–21.
2. Гладкевич Г.И. Создание географических образов территории. Журнал «География». – М.: Издательский дом «Первое сентября». – 2006. – № 12. – С. 7–13.

3. Голубь А.Б. Географическая культура-образ территории-имидж региона // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2012. – № 2 (11). – С. 17–24.
4. Замятин Д.Н. Культура и пространство: Моделирование географических образов. – М.: Знак, 2006. – 488 с.
5. Колосов В.А. Географические образы и геополитические представления: пути формирования и подходы к изучению // Вестник ДВГСГА. Серия 1. Гуманитарные науки. – № 1(1). – 2008. – С. 72–91.
6. Кононова Г.А. Художественное описание в школьном географическом краеведении // Природное и культурное наследие Петербурга. Комплексное краеведение: наука, метод, предмет / под ред. В.П. Соломина. СПб.: Образование, 1995. 94 с.
7. Никанорова Е.В. Эволюция представлений о географических образах в отечественной и зарубежной литературе // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Естественные науки. Спецвыпуск. – 2007. – С. 86–89.
8. Перлов Л. Е. География в литературных произведениях. – М.: Дрофа, 2005. – 222 с.
9. Родионова А.Е., Адельмурзина И.Ф., Галкин А.В. Использование современной сетевой литературы (фан-литературы) при изучении географии // Известия Самарского научного центра российской академии наук. социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2019. – Т. 21. – № 69. – С. 28–37.
10. Шевченко Г.П. Воздействие комплекса искусств (литературы, музыки, живописи) на учащихся общеобразовательной школы // Теория эстетического воспитания. – М., 1973. – 102 с.
11. Шевченко Г. П. Взаємодія мистецтв в естетичному вихованні підлітків. – К.: Освіта, 1991. – 114 с.

References

1. Vasil'eva, G.M., Kozhevnikova, M.N., Kuznecov, A.L. (2014) Formirovanie geograficheskogo obraza Rossii u inostrannyh uchashchihsya na etape dovuzovskoj podgotovki // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. No 1(44). pp. 18–21. (In Russian).
2. Gladkevich, G.I. (2006) *Sozdanie geograficheskikh obrazov territorii* [Creation of geographical images of territory] Zhurnal «Geografiya». M.: Izdatel'skij dom «Pervoe sentyabrya». No 12. pp. 7–13. (In Russian).
3. Golub', A.B. (2012) *Geograficheskaya kul'tura-obraz territorii-imidzh regiona* // Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. SHolom-Alejhema [Geographic culture - the image of the territory - the image of the region // Bulletin of the Amur State University. Sholem Aleichem]. 2012. No 2 (11). pp. 17–24. (in Russia).
4. Zamyatin, D.N. (2006) *Kul'tura i prostranstvo: Modelirovanie geograficheskikh obrazov*. [Culture and Space: Modeling Geographic Images]. Moscow: Znak. 488 p.
5. Kolosov, V.A. (2008) *Geograficheskije obrazy i geopoliticheskie predstavleniya: puti formirovaniya i podhody k izucheniyu* // Vestnik DVGSGA *Geographic images and geopolitical representations: ways of formation and approaches to study*. Seriya 1. Gumanitarnye nauki. No 1(1). pp. 72–91.

6. Kononova, G.A. (1995) Hudojestvennoe opisanie v shkolnom geograficheskom kraevedenii // Sb. Prirodnoe i kulturnoe nasledie Peterburga. Kompleksnoe kraevedenie: nauka, metod, predmet. Pod red. V.P. Solomina. SPb.: Obrazovanie. 94s.
7. Nikanorova, E.V. (2007) Evolyuciya predstavlenij o geograficheskikh obrazah v otechestvennoj i zarubezhnoj literature // Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskij region. Estestvennye nauki. [Evolution of ideas about geographic images in domestic and foreign literature // Izvestiya vuzov. North Caucasian region. Natural Sciences] Specvypusk. pp. 86-89.
8. Perlov, L. E. (2005) Geografiya v literaturnih proizvedeniyah. Moscow: Drofa. 222 s.
9. Rodionova A.E., Adel'murzina, I.F., Galkin, A.V. (2019) Ispol'zovanie sovremennoj setевой literatury (fan-literatury) pri izuchenii geografii // Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra rossijskoj akademii nauk. social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki.[., Galkin Anton v. Application of the modern network literature (fan-literature) when studying geography // Bashkir State Pedagogical University of M. Akmulla, Ufa city, Russia]. Vol. 21. No 69. pp. 28–37. (in Russia).
10. Shevchenko, G.P. (1973) Vozdeistvie kompleksa iskusstv (literaturi, muziki, jivopisi), na uchaschihsya obscheobrazovatelnoi shkoli // Teoriya esteticheskogo vospitaniya. Moscow, 102 s.
11. Shevchenko, G. P. (1991) Vzaemodiya mistectv v estetichnomu vihovanni pidlitkiv. K.: Osvita. 114 s.

Об авторе

Якубовская Наталья Александровна, кандидат экономических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-7679-3225, e-mail: n.yakubovskaya@lengu.ru

About the author

Nataliya A.I. Yakubovskaya, Cand. Sci. (Econ.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-7679-3225, e-mail: n.yakubovskaya@lengu.ru

Поступила в редакцию: 12.05.2022

Received: 12 May 2022

Принята к публикации: 26.05.2022

Accepted: 26 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Статья / Article

УДК / UDC 371.7-057.874-056.31
DOI 10.35231/18186653_2022_2_295

Охрана здоровья школьников с интеллектуальными нарушениями: памятка для родителей

Н. Ю. Гомзякова

*Московский городской педагогический университет
Москва, Российская Федерация*

Введение. Здоровьесбережение ребенка с интеллектуальными нарушениями, формирование у него знаний, умений и навыков из области заботы о здоровье являются актуальными задачами сферы охраны здоровья, объединяющими деятельность школы и семьи. Их реализация может осуществляться в разных формах, дополняющих друг друга, в том числе, на основе тематической памятки. Цель исследования – рассмотреть организационные и содержательные аспекты разработки памятки для родителей по вопросам здоровьесбережения детей, имеющих интеллектуальные нарушения.

Материалы и методы. Методом анализа теоретических данных, а также констатирующих материалов, полученных в ходе взаимодействия с педагогами и практического опыта работы с родителями детей, определены параметры памятки, посвященной вопросам здоровьесбережения учащихся.

Результаты. С учетом того, что семья ребенка рассматривается как значимый ресурс формирования у него культуры здоровья, знаний и умений из данной области, выявлено, что родители рассматриваемого контингента детей нуждаются в информационно-консультативном сопровождении, которое может реализовываться в различных формах. Одной из таких форм может выступать специально разработанная тематическая памятка, включающая несколько разделов, раскрывающих как общие и типологические аспекты здоровьесбережения, так и индивидуальные, отвечающие потребностям и особенностям здоровья конкретного ребенка. В статье обосновывается актуальность разработки такой памятки для родителей, раскрываются ее структура и наиболее значимые содержательные характеристики.

Обсуждение и выводы. Содержание памятки охватывает два направления – собственно вопросы здоровьесбережения ребенка и аспекты формирования у него

компетенций из области заботы о здоровье; включает два блока – типологический и индивидуальный. Памятка должна аккумулировать информацию для родителей по вопросам здоровьесбережения детей, отвечающих их возрасту, особенностям развития и здоровья, особым образовательным потребностям. Работа с памяткой предполагает проведение просветительских и консультативных мероприятий для родителей. Эффективность разработки памятки может быть обеспечена за счет согласованной деятельности междисциплинарной команды специалистов психолого-медико-педагогического профиля.

Ключевые слова: охрана здоровья, здоровьесбережение, ОВЗ, школа и семья, олигофренопедагогика, специальная здоровьесберегающая педагогика.

Для цитирования: Гомзякова Н. Ю. Охрана здоровья школьников с интеллектуальными нарушениями: памятка для родителей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 295–307. DOI 10.35231/18186653_2022_2_295

Health protection of schoolchildren with intellectual disabilities: a reminder for parents

N. Yu. Gomzyakova

*Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russian Federation*

Introduction. The health care of a child with intellectual disabilities, the formation of his knowledge, skills and abilities in the field of health care are urgent tasks that unite the activities of the school and the family. Their implementation can be carried out in different forms that complement each other, including on the basis of a thematic memo. The purpose of the study is to consider the organizational and substantive aspects of the development of a memo for parents on the health of children with intellectual disabilities.

Materials and methods. By analyzing theoretical data and ascertaining materials obtained in the course of interaction with teachers and practical experience of working with parents of children, the parameters of the memo devoted to the issues of health care of students were determined.

Results. Taking into account the fact that the child's family is considered as a significant resource for the formation of a culture of health, knowledge and skills from this area, it was revealed that the parents of the contingent of children in question need information and advisory support, which can be implemented in various forms. One of these forms can be a specially designed thematic memo, which includes several sections that reveal both general and typological aspects of health care, and individual ones that meet the needs and peculiarities of a particular child's health. The article substantiates the relevance of the development of such a memo for parents, reveals its structure and the most significant content characteristics.

Discussion and conclusions. The content of the memo covers two areas – the actual issues of the child's health and aspects of the formation of his competencies in the field of health care; it includes two blocks – typological and individual. The memo should accumulate information for parents on the issues of health care of children that meet their age, development and health characteristics, and special educational needs. Working with the memo involves conducting educational and advisory activities for parents. The effectiveness of the development of the memo can be ensured through the coordinated activities of an interdisciplinary team of psychological, medical and pedagogical specialists.

Key words: health protection, health care, children with disabilities, school and family, oligophrenopedagogy, special health-saving pedagogy.

For citation: Gomzyakova, N. Yu. (2022) Oхрана zdorov'ya shkol'nikov s intellektual'ny'mi narusheniyami: pamyatka dlya roditelej [Health protection of schoolchildren with intellectual disabilities: a reminder for parents]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 295–307. DOI 10.35231/18186653_2022_2_295 (In Russian).

Введение. В соответствии с Федеральным законом «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации»¹ приоритетным направлением государственной политики является охрана здоровья детей, право на которое закрепляется за каждым гражданином. Охрана здоровья рассматривается как система мер различного характера, осуществляемая органами власти, организациями и должностными лицами в целях профилактики заболеваний, сохранения и укрепления физического и психического здоровья.

В соответствии Законом Российской Федерации «Об образовании»², организация охраны здоровья обучающихся в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, реализуется этими организациями. Они обеспечивают обучение и воспитание в сфере охраны здоровья граждан РФ.

Не вызывает сомнений тот факт, что решение задачи сохранения и укрепления здоровья детей должно носить системный и комплексный ха-

¹ Федеральный Закон «Об основах охраны здоровья граждан РФ» от 21.11.2011 №323 – ФЗ // Консультант Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_121895/ (дата обращения: 14.02.2022).

² Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273 – ФЗ // Консультант Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 14.02. 2022).

ракти, реализовываться через разнообразные формы работы. В деятельности в данном направлении необходимо включение всех участников образовательных отношений: самих детей, педагогов, специалистов служб сопровождения, родителей обучающихся.

Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с интеллектуальными нарушениями¹ указывает на то, что образовательная организация создает условия, которые обеспечивают в том числе поддержку родителей (законных представителей) в воспитании обучающихся, охране и укреплении их здоровья.

Несмотря на то что семья является для ребенка первой школой, и именно от своих родителей он должен получить базовые представления о правилах заботы о здоровье, в условиях семьи усвоить знания и умения из данной области, уровень соответствующей компетентности родителей часто оказывается не соответствующим основным требованиям.

На основе проведенного нами исследования в отношении семей, воспитывающих детей школьного возраста с интеллектуальными нарушениями [2], можно выделить следующие актуальные характеристики: наличие у родителей недостаточного уровня осведомленности в вопросах воспитания детей, их сниженную готовность к учету особенностей и потребностей, имеющих у сына или дочери; наличие особых параметров социального статуса и образа жизни значительного числа семей, что влияет в том числе на характеристики здоровья как самих родителей, так и детей, на систему ценностей, культивирующихся в условиях семьи; наличие недостаточного уровня осознания значимости заботы о здоровье как о собственном, так и детей; искаженных представлений о здоровье и его компонентах, как следствие – низкий уровень сформированности компонентов деятельности при решении разнообразных задач, связанных с вопросами здоровья ребенка.

Следует учитывать, что перед семьей, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями, возникают сложные задачи, связанные с реабилитационной-восстановительной, коррекционно-образовательной, социализирующей и другими дополнительными функциями [1].

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) от 19.12.2014 №1599 // Гарант.ру URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70760670/> (дата обращения: 14.02.2022).

Также в процессе взаимодействия с родителями должны быть учтены характеристики, присущие семьям, воспитывающим детей с интеллектуальными нарушениями. В частности, у таких семей наблюдаются несформированность социальных и психологических условий развития и воспитания умственно отсталых лиц. Отмечается низкий потребностный и культурно-образовательный уровень, пассивный характер досуговой деятельности, отсутствие возможности организовать активную культурно-досуговую деятельность, в том числе занятия физической культурой и спортом, доминирование пагубных привычек, снижение уровня ценностей и мотивации¹.

Кроме того, в соответствии с проведенным нами опросом, педагоги специальных (коррекционных) образовательных организаций для детей с интеллектуальными нарушениями отмечают, что при решении вопросов, связанных с укреплением и сохранением здоровья детей, наибольшие трудности у специалистов возникают при взаимодействии с родителями, что связано как с общими и специфическими характеристиками семей, так и недостаточным методическим обеспечением работы в данном направлении. Указанные характеристики влияют на количество и качество реализуемого взаимодействия.

Ограниченный объем работы с семьей в отношении здоровьесбережения приводит к неверным родительским установкам, что уменьшает воспитательный ресурс семьи в вопросах социальной адаптации ребенка с ограниченными возможностями здоровья на разных этапах его взросления [4].

В соответствии с Концепцией развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. [3] в лексическое поле специального образования вводится понятие «особые образовательные потребности семьи детей с ограниченными возможностями здоровья». В перечень таких потребностей входит повышение компетентности родителей в вопросах сохранения и укрепления здоровья детей с учетом имеющихся у них специфических характеристик.

¹ Фирсова Е. Ю. Социально-педагогическое сопровождение семей умственно отсталых лиц: специальность 13.00.03 "Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)": автореф. ... канд. пед. наук. М., 2011. 25 с.

Материалы и методы

Все вышеуказанное обозначает актуальность поиска вариативных путей и форм сотрудничества специалистов образовательных организаций с родителями школьников, расширяющих и дополняющих уже проводимую работу в рассматриваемом направлении. В качестве одной из форм взаимодействия с семьей детей может являться работа со специально разработанной тематической памяткой, составленной коллективом специалистов психолого-медико-педагогического профиля.

Целью составления памятки является создание документа, аккумулирующего для родителей информацию первостепенной значимости из области сохранения и укрепления здоровья в отношении конкретного ребенка с интеллектуальными нарушениями. Учитывая, что в контексте решения задач данного спектра тесно переплетаются аспекты медицинского, педагогического и психологического характера, в процесс разработки памятки должны быть включены специалисты соответствующих профилей. Организационной формой их взаимодействия по вопросам составления данного документа может выступать психолого-педагогический консилиум образовательной организации. Привлечение к коллегиальной работе специалиста медицинского профиля может осуществляться на основе сетевого сотрудничества с профильными учреждениями.

Рассмотрим структуру и примерное содержание памятки. Отметим, что максимальная конкретизация документа осуществляется в условиях образовательной организации в отношении каждого конкретного ребенка, состояния его здоровья, особых образовательных потребностей обучающегося и его семьи. Целесообразно, чтобы предлагаемые в памятке рекомендации в своем содержании объединяли компоненты, связанные как с сохранением и укреплением здоровья (соблюдение правил гигиены, режима дня и др.), так и с формированием соответствующих компетенций у детей, которые, без сомнений, относятся к числу жизненно значимых.

Разработанная нами памятка состоит из вводной части и двух разделов. Вводная часть содержит обращение к родителям конкретного ребенка. Родители должны понимать, что предлагаемая им памятка не является формальным по содержанию и рассчитанным на всех документом, он ориентирован на конкретного ребенка и его семью.

Структура памятки и содержание разделов обосновывается наличием у ребенка как общих и типологических характеристик здоровья, существованием общепринятых правил его сохранения и укрепления в детском возрасте, так и индивидуальными параметрами его состояния, существованием индивидуальных потребностей в рассматриваемой сфере.

Первый раздел содержит общие рекомендации для родителей, связанные с базовыми нормами соблюдения ребенком правил сохранения и укрепления здоровья: беседы с ребенком о здоровье и отработка с ним основных умений из данной области, организация режима дня ребенка, правила ухода за с заболевшим ребенком и др.

С учетом особых образовательных потребностей, имеющих у родителей, в этом разделе целесообразно сформулировать ключевые алгоритмы и правила организации и соблюдения режима дня, приема пищи, различной активности ребенка. Считаем необходимым в структуре такого раздела не только напомнить родителям об общеизвестных правилах, но и раскрыть четкие алгоритмы, поэтапность их соблюдения, так как базовые правила в целом известны большинству, но как повседневно в домашних условиях их нужно реализовывать – в этих нюансах родители оказываются дезориентированы. Например, согласно данным нашего исследования, проведенного среди родителей, они имеют представления о том, что ребенок может оказаться в состоянии утомления в условиях учебных нагрузок. Однако, в выявлении разнообразных, в том числе не резко выраженных проявлений утомления, родители затрудняются, из-за чего они игнорируют данную симптоматику, продолжая давать ребенку нагрузку, что приводит к переутомлению, эмоциональным срывам и т. д.

В памятке целесообразно конкретизировать аспекты, связанные с ситуациями, когда ребенок болеет. В перечень рассматриваемых вариантов заболеваний включаются наиболее распространенные, а также часто наблюдающиеся у ребенка, в отношении которого разрабатывается памятка. С учетом распространения коронавирусной инфекции конкретизация профилактических мероприятий родителей или вариантов действий при ее диагностировании как у ребенка, так и у членов семьи, приобретает особую значимость и актуальность.

Важным в рассматриваемом разделе является пункт, касающийся разъяснения информации о том, в каких случаях, связанных с ребенком,

к какому врачу следует обращаться родителям. Грамотное решение данного вопроса имеет чрезвычайно важное значение для состояния здоровья ребенка, успешности его обучения, жизненных перспектив. При самостоятельных попытках его разрешения родители часто оказываются дезориентированными. Для родителей должна быть раскрыта основная симптоматика тех или иных проблемных проявлений в сфере здоровья (причем как соматических его компонентов, так и психологических), которые они могут заметить, и сформулированы рекомендации по соответствующему обращению к специалисту того или иного медицинского профиля. Среди основных профильных направлений целесообразно выделить врачей ключевых специализаций: невролога, психиатра, отоларинголога, гастроэнтеролога, аллерголога, дерматолога, офтальмолога, ортопеда, стоматолога, эндокринолога, педиатра/терапевта. Особый акцент следует сделать на тех проявлениях в состоянии здоровья, которые уже выявлены у ребенка, особенностях взаимодействия с тем или иным специалистом в контексте уже имеющихся проблем.

Обращаем внимание на то, что содержание первого раздела памятки должно выстраиваться с учетом типологических особенностей детей с интеллектуальными нарушениями. Учет этого параметра проявляется в детализации приводимых рекомендаций таким образом, чтобы семья при взаимодействии с ребенком могла максимально учесть особенности его здоровья, потребность ребенка в четких и конкретных инструкциях, демонстрации примеров обрабатываемых правил и т.д.

Второй раздел памятки является индивидуальным и учитывает, в дополнение к типологическим, потребности и особенности развития и состояние здоровья каждого конкретного ребенка. Раздел предполагает определенную структуру, включающую рекомендации врача, педагога, специалистов службы сопровождения. Данная структура обусловлена тем, что особенности развития рассматриваемого контингента детей характеризуются как клиническими, так и педагогическими, и психологическими проявлениями, что обуславливает наличие соответствующих показаний и/или противопоказаний.

Рекомендации врача содержат показания и противопоказания с учетом состояния здоровья ребенка. Отметим, что на современном этапе проработка медицинских составляющих памятки сопряжена с рядом затруднений, связанных с преимущественным отсутствием в образовательных организациях специалистов врачебного профиля. Тем не менее,

успешное решение данной задачи возможно посредством организации сетевого взаимодействия школы с медицинскими организациями и специалистами соответствующего профиля. Также в качестве позитивной тенденции можно отметить работу, проводимую на уровне различных ведомств, направленных на поиск путей и форм взаимодействия психолого-педагогических и медицинских специалистов в условиях образовательных организаций на постоянной основе.

Рассмотрим пример оформления медицинского блока в отношении ребенка с гидроцефальным синдромом.

- Исключение занятий травматичными видами спорта. Родители нуждаются в разъяснениях, занятия каким спортом относятся к данному виду. Особо следует проработать случаи, когда ребенок уже занимается в той или иной спортивной секции или родители имеют амбиции в отношении приобщения своего сына или дочери к той или иной спортивной активности. К сожалению, часто такие решения принимаются родителями без полноценного учета возможностей ребенка и наличия объективных противопоказаний. Не всегда родители информируют коллектив образовательной организации о своих планах в отношении записи ребенка в спортивную секцию. В связи с этим специалисту, составляющему данный пункт памятки и проводящему соответствующую консультацию семьи, необходимо самому проявить активность и выяснить у родителей наличие тех или иных планов в отношении приобщения ребенка к спорту, дать соответствующие рекомендации и отобразить их в памятке. Внесение указанной информации в памятку играет важную роль, так как те или иные решения родителей в отношении своего ребенка принимаются на разных возрастных этапах, и с течением времени устная рекомендация может быть забыта. Памятка же может послужить значимым напоминанием о важных составляющих возможностей и потребностей ребенка.

- Исключение просмотра мультфильмов и фильмов, передач с «пестрыми» и быстросменяющимися кадрами, агрессивными сюжетами. Родители часто не имеют представлений о том, что просмотр обычного мультфильма или передачи может отрицательным образом сказаться на состоянии ребенка, спровоцировать приступ, вызвать патологическую активность головного мозга и др. В отношении ряда семей может быть целесообразна ситуация, когда специалист обсуждает с родителями специфику конкретных мультфильмов и т.д., т.е. дает не общие рекомендации, а максимально их конкретизирует. В этом случае имеет смысл

предложить родителям сформировать список тех мультфильмов, фильмов и передач, которые они часто просматривают с ребенком и на основе него выстроить детализированное обсуждение. Безусловно, такая задача требует от специалиста готовности к тому, чтобы ознакомиться с содержанием соответствующих мультфильмов и т.д., так как если они не знакомы или мало знакомы специалисту, формулирование соответствующих рекомендаций будет безосновательным.

- Особо следует остановиться на работе детей с современной техникой: компьютерами, планшетами, смартфонами и т.д. Безусловно, первоочередные рекомендации в данном пункте будут связаны с дозированием длительности работы с тем или иным устройством, с соблюдением правил безопасности. Но также родители должны знать и о специфике, которая возникает в данном контексте, с учетом клинического статуса ребенка. Чрезмерные звуковые и визуальные эффекты, используемые в игровых и прочих программах, также могут негативно сказаться на самочувствии ребенка, его проявлениях психологического и психического характера.

- Снижение продолжительности или исключение воздействия любой тряски на ребенка: при организации игр, в транспорте и т.д.; исключение длительного пребывания на жаре, нахождения в шумной обстановке.

- Исключение противопоказанных ребенку видов физической активности и нагрузки. Родители должны быть проинформированы о том, какие виды физической активности недопустимы для ребенка, и в связи с этим их стоит исключить из комплекса упражнений, предлагаемых ребенку, проинформировать специалистов, с которыми ребенок взаимодействует на базе других организаций и учреждений, чтобы они выстраивали эту работу с учетом данных особенностей, имеющих у ребенка. Родители должны понимать, что не все упражнения, представленные в комплексах зарядки для детей в изданиях популярной литературы по вопросам соблюдения правил здорового образа жизни, подходят ребенку. В связи с этим актуальным может быть не только общее консультирование по данному вопросу (предполагающее информирование о том, что противопоказаны наклоны и др.), но и конкретизированное, с учетом проработки особенностей выполнения того или иного упражнения, представленного в комплексе упражнений, на который ориентирован родитель.

Рекомендации также связаны с необходимостью обеспечения спокойной, доброжелательной обстановки в семье; регулярных ежедневных

прогулок и спокойных игр на свежем воздухе; строгим соблюдением режима дня; дозированием учебных и физических нагрузок; постоянным наблюдением у врача-психоневролога.

Рекомендации, представленные в психолого-педагогическом блоке, могут быть связаны, в первую очередь, с необходимостью дозирования сроков выполнения домашних заданий, получаемых в школе, правильной организацией учебной работы в домашних условиях. Не секрет, что сегодня многие школьники выполняют домашние задания длительно и в больших объемах, и вопрос регламентации данного процесса остро стоит для многих семей. Однако, когда речь идет о детях, имеющих нарушения интеллекта, решение данного вопроса выступает в качестве принципиально значимого условия не только для выполнения конкретного задания, но и хода учебной деятельности в целом. Неправильно организованный режим и чрезмерное утомление могут выбить ребенка из режима продуктивной деятельности на значительный срок, в ряде случаев также повлечь за собой серьезные проблемы в состоянии соматического и психического статусов. Чрезвычайно важно, чтобы родители понимали, сколько времени должно отводиться на подготовку домашних заданий, как часто необходимо организовывать перерывы и в какой форме, как реагировать, если ребенок отказывается от учебной работы; как дифференцировать эмоционально-личностные проявления и манипулирования от реальных жалоб ребенка, как повысить его мотивацию в процессе работы и т.д. Если говорить обобщенно – как выстроить работу и взаимодействие, чтобы они были здоровьесберегающими.

Рекомендации специалистов психолого-педагогического профиля, представленные в памятке, содержат актуальные советы по организации учебного процесса ребенка, а также те характеристики, связанные со здоровьем и влияющие на его состояние, которые находятся в зоне ответственности учителей, дефектолога, логопеда, психолога.

В конце памятки приводится список тематической литературы, рекомендуемой родителям. Отметим, что такой список должен отвечать ряду требований. Литература по своему содержанию должна быть ориентирована на родителей детей, на людей, которые не являются специалистами в области медицины или педагогики; она должна отвечать требованиям актуальности и доступности. Специалистам, составляющим такой список

для родителей, целесообразно проработать вопрос наличия рекомендуемых изданий в электронном формате и включить в памятку соответствующие ссылки. Такой подход обусловлен тем, что чем проще родителям будет получить доступ к рекомендуемым изданиям, тем с большей вероятностью они обратятся к данным источникам.

Обсуждение и выводы. Отметим, что памятка требует регулярного обновления и дополнения, она не должна являться документом, который разрабатывается единожды и чье содержание имеет статичный характер. Такой подход обусловлен тем, что здоровье любого человека характеризуется наличием динамически меняющихся показателей, что должно своевременно фиксироваться и учитываться. Динамическим изменениям подлежат и патологические проявления, имеющиеся у ребенка. Также значительный вклад в содержание приводимых рекомендаций вносит возрастной этап, на котором находится ребенок – он влияет на направленность и приоритетность потребностей детей, целевые ориентиры их обучения и воспитания, проявления самостоятельности при решении задач сохранения и укрепления здоровья.

Считаем важным подчеркнуть, что работа с памяткой не должна ограничиваться простой передачей документа родителям ребенка. Безусловно, они нуждаются в максимально детализированных разъяснениях в отношении рекомендаций, представленных в ней. В зависимости от ситуации по ребенку, такие разъяснения могут быть даны педагогом, специалистом службы сопровождения, т.е. ведущим специалистом для ребенка и /или врачом (медицинским работником).

Наличие памятки, ориентированной на родителей, не исчерпывает и не заменяет других форм взаимодействия учителей и специалистов службы сопровождения с семьей ребенка, связанных с вопросами сохранения и укрепления его здоровья. Памятка является очень важной и значимой с содержательных и организационных позиций частью большой работы, проводимой школой и семьей в рассматриваемом направлении.

Список литературы

1. Бразгун Т.Н., Ткачева В.В. К проблеме дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ОВЗ // Системная психология и социология. – 2018. – №3(27). – С. 84–98.
2. Гомзякова Н. Ю. Исследование проблемы развития знаний и умений из области заботы о здоровье у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в условиях специальных (коррекционных) школ VIII вида // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 112. – С. 112–116.

3. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г./ под общ. ред. Н.Н. Малофеева. – М.: ИКП РАО, 2019. – 120 с.

4. Лазуренко С. Б., Соловьева Т. А., Терлецкая Р. Н., Конова С. Р. Проблемы здоровьесбережения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях Российской Федерации // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25. – № 1(102). – С. 127–143.

References

1. Brazgun, T.N., Tkacheva, V.V. (2018) K probleme disfunkcional'nosti semej, vospityvayushchih detej s OVZ [To the problem of dysfunctional families raising children with disabilities]. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya – Systems psychology and sociology*. No 3(27). pp. 84–98. (In Russian).

2. Gomzyakova, N. YU. (2009) Issledovanie problemy razvitiya znaniy i umenij iz oblasti zaboty o zdorov'e u uchashchihsya s intellektual'noj nedostatochnost'yu v usloviyah special'nyh (korrekcionnyh) shkol VIII vida. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. No 112. pp. 112–116. (In Russian).

3. Konceptiya razvitiya obrazovaniya obuchayushchihsya s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya do 2030 g. / Pod obshchej red. N.N. Malofeeva. Moscow: IKP RAO, 2019. 120 s. (In Russian).

4. Lazurenko, S. B., Solov'eva, T. A., Terleckaya, R. N., Konova, S. R. (2021) Problemy zdorov'esberezheniya obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v obrazovatel'nyh organizacijah Rossijskoj Federacii [Problems of health saving of students with disabilities in educational institutions of the Russian Federation]. *Integraciya obrazovaniya – Education integration*. Vol. 25. No 1(102). pp. 127–143. (In Russian).

Об авторе

Гомзякова Наталия Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация, e-mail: gomzyakovaNY@mgpu.ru

About the author

Natalia Yu. Gomzyakova, Cand. Sci (Ped.), Associate Professor, Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russian Federation, e-mail: gomzyakovaNY@mgpu.ru

Поступила в редакцию: 20.04.2022

Received: 20 Apr. 2022

Принята к публикации: 15.05.2022

Accepted: 15 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 376.1-056.36
DOI 10.35231/18186653_2022_2_308

Принципы коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития на основе компетентностного подхода

Н. В. Крюковская

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы,
Гродно, Республика Беларусь*

Введение. Целенаправленная работа по успешной социализации и адаптации учащихся с задержкой психического развития ориентирована на формирование у данной категории детей практических компетенций, позволяющих решать необходимые для жизнедеятельности социальные задачи. Это обуславливает необходимость использования компетентностного подхода в коррекционно-педагогической работе.

В статье представлен анализ сущности компетентностного подхода. Проанализированы принципы коррекционно-педагогической работы с обучающимися начальной школы на основе компетентностного подхода.

Материалы и методы. В исследовании использовались: анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, установление соответствия.

Результаты исследования. В учебном процессе компетентностный подход реализуется путем включения обучающихся в практическую деятельность с целью формирования необходимых компетенций. Анализ процесса обучения и проявлений обучающихся данной категории позволяет сделать вывод о важности развития математического мышления, его пространственного, логического, числового и символического компонентов. Их содержание определяет направленность коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития в начальной школе.

В зависимости от уровня сформированности мышления выделены три группы учащихся, проявления которых учитываются при проведении коррекционно-педагогической работы.

Обсуждение и выводы. Руководствуясь принципом учета особых образовательных потребностей учащихся, педагог определяет уровень сформированности мыслительных операций, особенности памяти, внимания, учебной мотивации, что конкретизирует помощь и обеспечивает эффективность коррекционно-педагогической работы с обучающимися.

Руководствуясь принципом постепенного перехода от предметно-практической к знаково-символической деятельности, педагог может органично включать в обучение практико-ориентированные задачи, содержащие социальные ситуации. Это не только активно развивает математическое мышление, его отдельные компоненты, но и повышает мотивацию освоения математических знаний, расширяет представление об их использовании в жизни. Этому способствуют также поэтапное усложнение заданий и разнообразие содержания задач.

Ключевые слова: обучающиеся с задержкой психического развития, компетентностный подход, принципы коррекционно-педагогической работы.

Для цитирования: Крюковская Н. В. Реализация компетентностного подхода в коррекционно-педагогической работе с учащимися с задержкой психического развития // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 308–323. DOI 10.35231/18186653_2022_2_308

Principles of correctional and pedagogical work with students with mental retardation based on a competency-based approach

Natalya V. Kryukovskaya

*Yanka Kupala Grodno State University,
Grodno, Republic of Belarus*

Introduction. Purposeful work on the successful socialization and adaptation of students with mental retardation is focused on the formation of practical competencies in this category of children that allow them to solve social tasks necessary for life. This makes it necessary to use a competence-based approach in correctional and pedagogical work.

The article presents an analysis of the essence of the competence approach. The principles of correctional and pedagogical work with primary school students based on the competence approach are analyzed.

Materials and methods. The study used: the analysis of scientific and methodological literature on the research problem, the establishment of compliance.

Research results. In the educational process, the competence approach is implemented by including students in practical activities in order to form the necessary competencies. The analysis of the learning process and the manifestations of students in this category allows us to conclude about the importance of the development of mathematical thinking, its spatial, logical, numerical and symbolic components. Their content determines the direction of correctional and pedagogical work with students with mental retardation in primary school.

Depending on the level of formation of thinking, three groups of students are identified, the manifestations of which are taken into account when conducting correctional and pedagogical work.

Discussion and conclusion. Guided by the principle of taking into account the special educational needs of students, the teacher determines the level of formation of mental operations, features of memory, attention, educational motivation, which concretizes assistance and ensures the effectiveness of correctional and pedagogical work with students.

Guided by the principle of gradual transition from subject-practical activity to sign-symbolic activity, a teacher can organically include practice-oriented tasks containing social situations in training. This not only actively develops mathematical thinking, its individual components, but also increases the motivation for mastering mathematical knowledge, expands ideas about their use in life. This is also facilitated by the gradual complication of tasks and a variety of task content.

Key words: students with mental retardation, competence approach, principles of correctional and pedagogical work.

For citation: Kryukovskaya, N.V. (2022) Principy` korrekcionno-pedagogicheskoy raboty` s obuchayushhimisya s zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya na osnove kompetentnostnogo podxoda [Principles of correctional and pedagogical work with students with mental retardation based on a competency-based approach]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. pp. 308–323. DOI 10.35231/18186653_2022_2_308

Введение

Одной из важных задач специального образования является содержательное обеспечение коррекционно-педагогической работы с целью реализации коррекционной направленности. с учетом имеющихся у учащихся с особенностями психофизического развития нарушений познавательной деятельности и личностных компонентов. Проведение данной работы направлено на успешную социализацию и адаптацию данных учащихся в обществе, на формирование у них практических компетенций, которые позволят им решать различные социальные задачи в процессе жизнедеятельности. В связи с этим особое значение приобретает использование компетентностного подхода в процессе коррекционно-педагогической работы.

Обзор литературы

Проблема математического образования обучающихся с нарушениями интеллектуального развития представлена в работах О. А. Алексеевой [1], Ю. А. Афанасьевой¹, Т. В. Ахутиной [2], А. А. Давидович²,

¹ Афанасьева Ю.А. Методика преподавания математики в начальной школе для детей с нарушениями речи: курс лекций в схемах и таблицах: учеб.-метод. пособие. М.: Логомаг, 2018. 79 с.

² Давидович А.А. Усвоение понятия числа и счётных операций первоклассниками с нейропсихологическими синдромами отклоняющегося развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Минск, 2006. 21 с.

Л. Ф. Обуховой [2], О. Б. Обуховой [2], М. В. Ипполитовой [6], С. Ю. Кондратьевой¹, Ю. А. Костенковой² и др.

Результативность коррекционно-педагогической работы возможна при ее осуществлении на основе компетентностного подхода.

Компетентностный подход в образовании ориентирует на формирование у учащихся способности эффективно использовать систему знаний, умений и навыков для решения поставленных задач (И. А. Зимняя [5], А. В. Хуторской [14] и др.). Использование комплексного подхода направлено на формирование компетенций, т. е. способов деятельности в отношении определенных объектов. При этом компетенция понимается как способность действовать в жизненно важных ситуациях; готовность самостоятельно и осознанно осуществлять деятельность с опорой на имеющиеся знания и умения. В специальном образовании данный подход направлен на формирование у учащихся с задержкой психического развития практических умений, накопление опыта практической деятельности для решения практических и умственных задач в жизненных ситуациях. При этом большое значение приобретает деятельностно-практическая составляющая образовательного процесса. Основой компетентностного подхода являются представления П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий [3] и А.Н. Леонтьева о структуре деятельности [9], включающей выполнение практических или умственных действий, направленных на достижение определенной цели.

Анализ использования компетентностного подхода в процессе формирования математических знаний у учащихся с интеллектуальной недостаточностью представлен в работах В. П. Гриханова [4], Т. В. Лисовской [10] и др. В рамках данного подхода коррекционно-педагогическая работа с обучающимися с задержкой психического развития в начальной школе осуществляется с опорой на предметно-практическую деятельность (С.Г. Шевченко [15] и др.).

¹ Кондратьева С.Ю. Профилактика и коррекция дискалькулии у дошкольников и младших школьников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.10. СПб., 2020. 48 с.

² Особенности усвоения математики учащимися с трудностями в обучении: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Ю. А. Костенкова ; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М.: РУДН, 2008. 67 с.

Обучающиеся с задержкой психического развития к моменту поступления в школу характеризуются недостаточной сформированностью элементарных математических представлений, в результате чего уже к концу обучения в первом классе у них не формируется необходимый объем умений, заложенных в программе по математике¹. В исследованиях О.А. Алексеевой [1], М. В. Ипполитовой [6], Ю. А. Костенковой² и др. указывается, что обучающиеся с задержкой психического развития испытывают затруднения при овладении порядковым счетом, элементарными вычислительными навыками, при решении арифметических задач. Это обуславливает целенаправленное проведение коррекционно-педагогической работы.

Цель исследования – выделить принципы реализации коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития в начальной школе на основе компетентностного подхода.

Задачи исследования:

- проанализировать сущность математического мышления как основы усвоения математических знаний и умений;
- выделить принципы коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития в начальной школе на основе компетентностного подхода;
- обозначить содержание коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития в начальной школе с опорой на выделенные принципы.

Материалы и методы

Методами исследования явились: анализ научно-методической литературы по проблеме исследования, установление соответствия, поиск противоречий. Характеристика исследования представлена целью и задачами, описанными выше. Материалами данного исследования являлись исследования, представленные в литературе.

¹ Особенности усвоения математики учащимися с трудностями в обучении: учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Ю. А. Костенкова ; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М.: РУДН, 2008. 67 с.

² Там же.

Результаты исследования

Основой усвоения математических знаний и умений в начальной школе является математическое мышление, которое у обучающихся с задержкой психического развития характеризуется недостаточной сформированностью.

Математическое мышление включает в себя пространственный, логический, числовой и символический компоненты, каждый из которых представлен перечнем конкретных умений, вносит свой вклад в решение задач математического содержания.

Пространственный компонент математического мышления является тем стержнем, вокруг которого создается понимание смысла математических заданий и числовых отношений. В содержание данного компонента входит сформированность пространственных представлений, обеспечивающих реализацию следующих умений: ориентироваться в пространстве собственного тела и тела человека, находящегося напротив, определять расположение предмета по отношению к себе, выделять пространственные отношения между объектами окружающего мира, ориентироваться на плоскости.

Логический компонент обеспечивается реализацией мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации и абстрагирования. Использование данных мыслительных операций обеспечивает сформированность следующих умений: анализировать полученную инструкцию, понимать смысл арифметических задач, представлять себе ситуацию, отраженную в тексте арифметической задачи, определять последовательность (логику) решения арифметической задачи, устанавливать связи между отдельными частями предлагаемой информации, делать выводы, связывать новую информацию с уже имеющейся, переносить усвоенный принцип деятельности в измененные и новые условия, сопоставлять разную информацию и находить новые более результативные решения уже известных ситуаций.

Числовой компонент предполагает знание системы счисления и связанные с ней умения: оперировать числовым рядом, выполнять арифметические действия, соотносить звуковой и зрительный образ цифры, выделять разрядный состав чисел.

Символический компонент предполагает оперирование знаками и

символами. В рамках данного компонента находятся умения: пользоваться цифрами и числами как знаками для обозначения количества конкретных объектов, использовать арифметические знаки с учетом сущности арифметических действий, заменять количество предметов числовым обозначением, оперировать числами без опоры на предметную деятельность, решать арифметические задачи, абстрагируясь от конкретных предметов, заданных в задаче.

Содержание данных компонентов позволяет определить сущность диагностики обучающихся с задержкой психического развития с целью дальнейшего определения содержания коррекционно-педагогической работы в начальной школе. Коррекционно-педагогическая работа должна быть направлена на несформированные пространственные представления, виды мышления, мыслительные операции, которые отражают низкий уровень пространственного и логического компонентов, что, в свою очередь, приводит к трудностям использования числового и символического компонентов и создает в целом неполноценную основу для усвоения математических знаний и умений.

Обучающиеся с задержкой психического развития к моменту поступления в школу характеризуются низким уровнем готовности к школьному обучению. У них не сформирован мотивационный компонент личности, преобладает игровая мотивация, отмечаются трудности усвоения познавательной информации. Познавательная деятельность характеризуется недостаточным развитием всех познавательных процессов. Отмечается преобладание произвольности всех процессов, трудности использования высших форм восприятия, обеспечивающих различные виды зрительного анализа и синтеза воспринимаемой информации. Преобладание наглядно-образного мышления и несформированность элементов схематического и словесно-логического мышления затрудняют процесс анализа получаемой информации, ее переработки и систематизации, что приводит к механическому заучиванию, кратковременности удержания информации в памяти и трудностям ее последующего использования при выполнении заданий. Снижена возможность контроля и регуляции деятельности: учащиеся не замечают допускаемые ошибки и затрудняются в общей оценке результативности деятельности. Все перечисленные проявления приводят к трудностям усвоения всех школьных базовых навыков. Особые затруднения возникают при усвоении математических знаний и умений, так как они требуют

достаточного уровня сформированности всей познавательной деятельности, обеспечения ее произвольности, развития внутреннего плана деятельности, возможности оперировать знаками и символами. Перечисленные особенности создают для учащихся трудности анализа предлагаемого материала и определения вариантов решений различных заданий математического содержания.

Это позволяет говорить о необходимости формирования у обучающихся умения применять усваиваемые знания при решении различного рода практических задач. С учетом этого большое значение приобретает правильная организация коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование обобщенных умений, обеспечивающих возможность действовать в различных ситуациях на основе системы приобретенных знаний. Решение данной задачи возможно путем организации коррекционно-педагогической работы на основе компетентностного подхода.

Методологической основой исследования на конкретно-научном уровне является компетентностный подход, который заключается в формировании умений, необходимых для успешного решения различного рода задач в ходе коррекционно-педагогической работы.

Коррекционно-педагогическая работа представляет собой составную часть учебно-воспитательного процесса, которая направлена на исправление нарушений познавательных возможностей ребенка, его эмоционально-волевой сферы и личностных качеств. Данная работа осуществляется на каждом уроке и коррекционном занятии с опорой на особые образовательные потребности учащихся с конкретным вариантом нарушенного развития, результаты углубленного психолого-педагогического обследования учащихся, знание состава функциональных систем при осуществлении базовых школьных навыков, содержание изучаемого учебного предмета согласно учебной программе. Коррекционно-педагогическая работа обеспечивает реализацию коррекционной направленности образовательного процесса с обучающимися с задержкой психического развития.

Принципами реализации коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития в начальной школе являются: принцип учета особых образовательных потребностей

обучающихся и принцип постепенного перехода от предметно-практической деятельности к знаково-символической деятельности.

Принцип опоры на особые образовательные потребности базируется на исследовании В. И. Лубовского, где отмечается, что особые образовательные потребности детей с особенностями психофизического развития – это совокупность «особенностей, которые определяют необходимость организации специальной психолого-педагогической помощи в развитии и обучении детей с такими недостатками» [11]. Перечисленные особенности обусловлены наличием у детей общих и специфических закономерностей нарушенного психического развития.

Анализ особых образовательных потребностей осуществляется с опорой на проведение обследования учащихся с задержкой психического развития, выделение затруднений в осуществлении познавательной деятельности и выявление сохранных психических функций, использование которых обеспечивает реализацию компенсаторных процессов.

Процесс обучения в начальной школе связан с формированием новой системы психических функций, в которой ведущую роль начинает играть мышление, переходящее на уровень словесно-логического. При этом оно оказывает существенное влияние на становление и совершенствование остальных психических функций. Развитие словесно-логического мышления создает ту основу, на которой осуществляется усвоение всей системы школьных базовых навыков, включая математические знания и умения.

В проявлениях обучающихся с задержкой психического развития отмечается сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы. При этом особое внимание уделяется детям с задержкой психического развития церебрально-органического генеза из-за выраженности проявлений и необходимости проведения специальной коррекционно-педагогической работы. Обучающиеся данной группы характеризуются недоразвитием зрительных, слуховых и моторных функций. На первое место выходит недостаточность энергетической системы, что проявляется в повышенной истощаемости, нарушении работоспособности, быстрой утомляемости, повышенной возбудимости, быстрой пресыщаемости любыми видами деятельности [8]. Трудности обучения данной категории обучающихся возникают из-за несформированности предпосылок мышления: памяти, внимания, пространственных представлений, темпа познавательных процессов.

У учащихся с задержкой психического развития на начальных этапах обучения отмечается несформированность словесно-логического мышления, что затрудняет процесс усвоения математических знаний, умений и навыков. Проведенное нами исследование [7, с. 98] позволило разделить обучающихся с задержкой психического развития в первом классе на три группы в зависимости от уровня сформированности мышления. У учащихся первой группы в полной мере сформировано наглядно-образное мышление, что создает полноценную основу для формирования словесно-логического мышления. У учащихся второй группы преобладает наглядно-действенное мышление; применение наглядно-образного мышления возможно с помощью педагога в форме активизации внимания и наводящих вопросов. У учащихся третьей группы преобладает наглядно-действенное мышление; наглядно-образное мышление применяется при решении задач только при наличии помощи в форме показа способа выполнения задания.

Нами была проанализирована динамика выполнения обучающимися с задержкой психического развития в первом классе диагностических заданий, включающих в себя запись чисел или арифметических примеров. Снижение результативности отмечалось при выполнении заданий, требующих высокой активности мыслительной деятельности, таких как выполнение счетных операций и решение арифметических задач. Это подтверждает данные о несформированности энергетической системы, что проявляется в трудностях концентрации внимания и повышенной утомляемости, создает неполноценную основу для осуществления мышления и требует создания специальных условий в процессе обучения.

Обучающиеся с задержкой психического развития к концу первого класса при выполнении однотипных заданий не способны долго удерживать внимание, отвлекаются, следствием чего является появление ошибок или их увеличение. В процессе выполнения задания также отмечаются колебания внимания, несмотря на то, что все предлагаемые числа или арифметические примеры характеризуются одинаковой степенью сложности [7, с. 68].

В исследованиях Н.В. Бабкиной отмечаются особенности внимания и произвольной активности обучающихся с задержкой психического развития, что позволило разделить их на группы с учетом сформированности

саморегуляции, целенаправленности и умственной работоспособности¹. Данные проявления также учитываются при организации и проведении коррекционно-педагогической работы.

Рассмотренные особенности обучающихся с задержкой психического развития предполагают выделение условий, обеспечивающих успешность включения их в процесс формирования умений и их дальнейшего использования при решении различного рода задач. В связи с этим к особым образовательным потребностям обучающихся данной категории можно отнести следующие:

- минимизацию материала для лучшего усвоения и закрепления;
- визуализацию материала в процессе практической деятельности;
- необходимость использования образца при выполнении задания;
- наличие внешнего контроля за ходом выполнения заданий;
- сопровождение показа в практической деятельности речью взрослого;
- вербализацию обучающимися своей деятельности;
- полисенсорность;
- чередование заданий умственного и практического плана, а также заданий, ориентированных на зону актуального и зону ближайшего развития.

Использование данных особых образовательных потребностей позволит учитывать возможности учащихся с задержкой психического развития, что сделает процесс коррекционно-педагогической работы более эффективным и результативным.

Принцип постепенного перехода от предметно-практической деятельности к знаково-символической деятельности предполагает максимальное использование наглядной основы коррекционно-педагогической работы и включения обучающихся с задержкой психического развития в практическую деятельность. Е. С. Слепович, рассматривая структуру психического развития у обучающихся данной категории, отмечает трудности в становлении знаково-символической деятельности [12, с. 102]. Это объясняет наличие затруднений при усвоении ими математических знаний, в большей степени, при формировании умения оперировать числом при выполнении счетных операций, раскладывать числа на

¹ Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. М., 2017. 50 с.

сумму разрядных слагаемых, выполнять устный счет, понимать смысл арифметических задач. Реализация данного принципа основана на представлении ученых (П. Я. Гальперин [3], А. Н. Леонтьев [9] и др.) о процессе интериоризации. При выполнении действий в практическом плане большое значение приобретает словесное проговаривание, в ходе которого обучающиеся понимают суть выполняемых действий, осознают их и усваивают способ их осуществления. Это создает основу для переноса данного способа действия в новые условия. Коррекционно-педагогическая работа в данном случае направлена на развитие у обучающихся с задержкой психического развития логических процессов, формирование обобщенных умений анализировать, сравнивать, классифицировать.

Принцип постепенного перехода от предметно-практической деятельности к знаково-символической деятельности обеспечивает включение в процесс коррекционно-педагогической работы с учащимися с задержкой психического развития задач практико-ориентированного содержания, в которых отражены различные социальные ситуации. Решение подобных задач позволяет формировать представление о значимости математических знаний и умений, а также расширяет представление о различных явлениях окружающего мира. В работах Н. Ф. Виноградовой и др. [13, с. 142] отмечены виды учебных задач, исходящие из характеристик математической функциональной грамотности и обеспечивающие успешность обучения на уроках математики. Большое значение при этом отводится организации совместной деятельности как на уроках математики, так и на коррекционных занятиях для развития познавательных и регуляторных действий.

Реализация коррекционной направленности на уроках математики и коррекционных занятиях осуществляется путем соблюдения следующей последовательности:

– выполнение задания в рамках практической деятельности с использованием реальных объектов (геометрических фигур, предметов) или изображений предметов окружающего мира с обязательным словесным проговариванием. Например, учащимся предлагается проиграть сюжет арифметической задачи или выложить путь от одного объекта к другому на игровом поле с использованием геометрических фигур;

– выполнение аналогичного задания в тетради: учащимся предлагается подобрать выражение, соответствующее условию арифметической

задачи, нарисовать путь в лабиринте от одного объекта до другого в заданном направлении;

– выполнение задания с опорой на схемы и таблицы, которые составляются в ходе анализа содержания задания и, при необходимости, его практического выполнения. Например, учащимся предлагается составить запись условия арифметической задачи после проигрывания ее сюжета, нарисовать карту движения от одного объекта к другому на основе представленного пути;

– выполнение задания с опорой на уже готовые схемы и таблицы. Например, учащимся предлагается составить арифметическую задачу на основе предложенной краткой записи и решить ее, выстроить путь от одного объекта к другому с опорой на имеющуюся карту движения;

– создание схем и таблиц на основе выполнения задания. Например, учащимся предлагается записать краткую запись к арифметической задаче и решить ее, составить карту движения от одного объекта к другому и карту обратного пути. Выполнение подобного задания требует привлечения внутреннего плана мыслительной деятельности.

Подобная последовательность используется на всех этапах обучения в начальной школе с постепенным усложнением сущности задания и разнообразием его содержания.

Обсуждение и выводы

Анализ литературы и результаты эмпирического исследования позволяют говорить о необходимости научно-теоретического обоснования проведения коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития как на уроках математики, так и на коррекционных занятиях на основе использования компетентного подхода. Использование данного подхода ориентирует на формирование у обучающихся возможности самостоятельно использовать математические знания и умения в процессе анализа и решения предлагаемых заданий.

Успешность коррекционно-педагогической работы с обучающимися с задержкой психического развития определяется опорой на принципы на основе компетентного подхода: принцип первоначальной опоры на предметно-практическую деятельность и постепенного перехода к отвлеченным понятиям и оперированию знаками и символами и принцип учета особых образовательных потребностей учащихся.

Использование данных принципов позволит максимально учитывать возможности обучающихся с задержкой психического развития в начальной школе и адекватно им организовывать процесс включения обучающихся в деятельность по формированию математического мышления, лежащего в основе усвоения математических знаний и умений.

Список литературы

1. Алексеева О.А. Особенности понимания текста сюжетных задач младшими школьниками с задержкой психического развития // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 2(3). – С. 116–123.
2. Ахутина Т.В., Обухова Л.Ф., Обухова О.Б. Трудности усвоения начального курса математики детьми младшего школьного возраста и их причины // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 1. – С. 65–78.
3. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 78–86.
4. Гриханов В.П., Жук Е.А. Формирование у учащихся с интеллектуальной недостаточностью практической компетенции в процессе обучения математике // Специальная адукацыя. – 2013. – № 2. – С. 47–51.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
6. Ипполитова М.В. Изучение трудностей решения арифметических задач у детей с задержкой психического развития // Дефектология. – 1974. – № 1. – С. 3–10.
7. Крюковская Н.В. Формирование пространственных представлений как основы профилактики дискалькулии у обучающихся с нарушениями психического развития (трудностями в обучении): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Минск, 2015. 228 с.
8. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. – М., 1982. – С. 5–21.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
10. Лисовская Т.В. Компетентностный подход в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. – Минск: Нац. ин-т образования, 2007. – С. 51–56.
11. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 5. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (дата обращения: 12.04.2020).
12. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. – Минск: Нар. асвета, 1989. – 64 с.
13. Функциональная грамотность младшего школьника: кн. для учителя / Н.Ф. Виноградова [и др.]; под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. 288 с.

14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
15. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития: Книга 1 / под общ. ред. С. Г. Шевченко. М.: Школьная Пресса, 2003. 96 с.

References

1. Alekseeva, O.A. (2011) Osobennosti ponimaniya teksta syuzhetnykh zadach mladshimi shkol'nikami s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Peculiarities of understanding the text of plot tasks by younger schoolchildren with mental retardation]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta – Bulletin of Vyatka State University for the Humanities*. No 2(3). pp. 116–123. (In Russian).
2. Akhutina, T.V., Obukhova, L.F., Obukhova, O.B. (2001) Trudnosti usvoeniya nachalnogo kursa matematiki det'mi mladshogo shkol'nogo vozrasta i ikh prichiny [Difficulties of mastering the initial course of mathematics by children of primary school age and their causes]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*. No 1. pp. 65–78. (In Russian).
3. Gal'perin, P.Ya. (1981) Formirovanie umstvennykh deystviy [Formation of mental actions. Khrestomatiya po obshchey psikhologii. Psikhologiya myshleniya [Textbook on general psychology. Psychology of thinking]. Moscow, Publishing house of Moscow. un-ta. pp. 78–86. (In Russian).
4. Grikhanov, V.P. (2013) Formirovanie u uchashchikhsya s intellektual'noy nedostatocnost'yu prakticheskoy kompetentsii v protsesse obucheniya matematike [The formation of practical competence in the process of teaching mathematics in students with intellectual insufficiency]. *Spetsyial'naya adukatsiya – Spetsyalnaya adukatsia*. No 2. pp. 47–51. (In Russian).
5. Zimnyaya, I.A. (2003) Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competencies – a new paradigm of the result of education]. *Vysshee obrazovanie segodnya – Higher education today*. No 5. pp. 34–42. (In Russian).
6. Ippolitova, M.V. (1974) Izuchenie trudnostej resheniya arifmeticheskikh zadach u detej s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Studying the difficulties of solving arithmetic problems in children with mental retardation]. *Defektologija – Defectology*. No 1. pp. 3–10. (In Russian).
7. Kryukovskaya, N.V. (2015) *Formirovanie prostranstvennykh predstavleniy kak osnovy profilaktiki diskal'kulii u obuchayushchikhsya s narusheniyami psikhicheskogo razvitiya (trudnostyami v obuchenii)*. Diss. kand. ped. nauk [The formation of spatial representations as the basis for the prevention of dyscalculia in students with mental development disorders (learning difficulties). Can. ped. sci. diss.]. Minsk, 228 p. (In Russian).
8. Lebedinskaya, K.S. (1982) Osnovnye voprosy kliniki i sistematiki zaderzhki psikhicheskogo razvitiya [The main issues of the clinic and systematics of mental retardation]. *Aktual'nye problemy diagnostiki zaderzhki psikhicheskogo razvitiya detey – Actual problems of diagnostics of mental retardation of children*. pp. 5–21. (In Russian).
9. Leont'ev, A.N. (2005) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Conscience. Personality]. Moscow, Sense; Academy. 352 p. (In Russian).
10. Lisovskaya, T.V. (2007) Kompetentnostnyy podkhod v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [Competence approach in the conditions of inclusive education]. *Inklyuzivnoe obrazovanie: sostoyanie, problemy, perspektivy – Inclusive education : state, problems, prospects*. Minsk, Nats. Institute of Education. pp. 51–56. (In Russian).

11. Lubovskiy, V.I. (2013) Osobyе obrazovatel'nye potrebnosti [Special educational needs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*. No 5. (In Russian). Available at: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml> (accessed 12.04.2020).

12. Slepovich, E.S. (1989) Formirovaniye rechi u doskol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya [Speech formation in preschoolers with mental retardation]. Minsk: Nar. Asveta. 64 p. (In Russian).

13. Vinogradova, N.F. (2018) *Funktsional'naya gramotnost' mladshogo shkol'nika* [Functional literacy of a junior schoolboy]. Moscow, Russian textbook: Ventana-Graf. 288 p. (In Russian).

14. Khutorskoy, A.V. (2003) Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of a personality-oriented paradigm of education]. *Narodnoye obrazovanie – National education*. No 2. pp. 58–64. (In Russian).

15. Shevchenko, S. G. (2003) Podgotovka k shkole detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: Kniga 1 [Preparing children with mental retardation for school: Book 1]. Moscow, School Press, 96 p. (In Russian).

Об авторе

Крюковская Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь, ORCID ID: 0000-0001-8044-3378, e-mail: nim-ta@mail.ru

About author

Natalya V. Kryukovskaya, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, Republic of Belarus, ORCID ID: 0000-0001-8044-3378, e-mail: nim-ta@mail.ru

Поступила в редакцию: 28.04.2022

Received: 28 Apr. 2022

Принята к публикации: 11.05.2022

Accepted: 11 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 616.8 : 616.28 – 008.1 – 0536.2/.5
DOI 10.35231/18186653_2022_2_324

Роль нарушения передачи сенсорной информации в недостаточности познавательных процессов у глухих и слабослышащих детей

И. В. Литвиненко^{1,2}, С. М. Лосева², К. М. Наумов¹

¹ *Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

² *Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Достижения современной нейрофизиологии позволяют по-новому взглянуть на привычные представления о генезе развития различных изменений человеческого организма как в процессе естественного развития, так и при различных патологических процессах и их динамике. Особенно это актуально при изучении вопросов развития когнитивных нарушений. Патология органов слуха является одним из самых распространенных дефектов, который препятствует формированию речи, сказывается на состоянии психики и интеллекта в целом.

Материалы и методы. В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа научных источников медико-психолого-педагогического характера, ориентированные на изучение современного состояния реабилитации детей с нарушением слуха.

Результаты исследования. В настоящее время в области реабилитации детей с нарушениями слуха достигнут значительный прогресс благодаря организации системы комплексного подхода. Разработка и внедрение инновационных методов коррекции нарушений слуха позволяет существенно улучшить качество жизни больного ребенка. Представленная модель мультисенсорной недостаточности даёт возможность для моделирования развития нарушений в работе головного мозга, в частности когнитивной сферы.

Обсуждение и выводы. Мультисенсорные исследования в последнее время приобрели огромный интерес. Мультисенсорная стимуляция особенно актуальна, когда формируется большинство проводящих путей мозга, обеспечивающих восприятие, коммуникативность, когнитивное и эмоциональное развитие. Мультисенсорная

модель базируются на механизмах, лежащих в основе интеграции афферентной информации, поступающей в структуры центральной нервной системы (ЦНС) и позволяет интегрировать информацию от различных сенсорных модальностей (таких как зрение, звук, осязание, запах, самодвижение и вкус). В процессе развития у ребёнка мультисенсорной интеграции одна из сенсорных систем может стать «доминирующей», взяв на себя функцию «контроля» и «калибровки» остальных сенсорных систем. Из этого следует вывод, что в случае нарушения одной из модальностей (в силу разных причин) и возникновения депривации, другая модальность не всегда сможет компенсировать имеющийся дефект.

Ключевые слова: мультисенсорная деафферентация, мультисенсорная интеграция, патология органов слуха, сенсорные нарушения, медико-психолого-педагогическая реабилитация.

Для цитирования: Литвиненко И. В., Лосева С. М., Наумов К. М. Роль нарушения передачи сенсорной информации в недостаточности познавательных процессов у глухих и слабослышащих детей // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 324–337. DOI 10.35231/18186653_2022_2_324

The role of impaired sensory information transmission in cognitive deficits in deaf and hard of hearing children

Igor V. Litvinenko^{1,2}, Snezhana M. Loseva², Konstantin M. Naumov¹

¹ S. M. Kirov Military Medical Academy,
Saint Petersburg, Russian Federation

² Pushkin Leningrad State University,
Saint Petersburg, Russian Federation

Introduction. The achievements of modern neurophysiology allow us to take a fresh look at the usual ideas about the genesis of the development of various changes in the human body, both in the process of natural development and in various pathological processes and their dynamics. This is relevant to studying the development of cognitive impairment. Pathology of the hearing organs is one of the most common defects that interferes with the formation of speech, affects the state of the psyche and intelligence in general.

Materials and methods. Methods of theoretical analysis of medical, psychological and pedagogical sources were used, concentrating on the analysis of current state of rehabilitation of children with hearing impairment.

Results. Currently, significant progress has been made in the field of rehabilitation of children with hearing impairments thanks to the organization of an integrated approach system. The development and implementation of innovative methods for correcting hearing impairment can significantly improve the quality of life of a sick child. The presented model of multisensory insufficiency makes it possible to model the development of disorders in the brain, in particular, in the cognitive sphere.

Discussion and conclusion. Multisensory research has recently gained great interest. Multisensory stimulation is especially relevant when most of the brain pathways are formed that provide perception, communication, cognitive and emotional development. The multisensory model is based on the mechanisms underlying the integration of afferent information entering the structures of the central nervous system (CNS) and allows the integration of information from various sensory modalities (such as vision, sound, touch, smell, self-movement and taste). In the process of developing a child's multisensory integration, one of the sensory systems can become "dominant", taking on the function of "control" and "calibration" of other sensory systems. From this it follows that in case of violation of one of the modalities (due to various reasons) and the occurrence of deprivation, another modality will not always be able to compensate for the existing defect.

Key words: multisensory deafferentation, multisensory integration, pathology of the hearing organs, sensory impairments, medical-psychological-pedagogical rehabilitation.

For citation: Litvinenko, I. V., Loseva, S. M., Naumov, K. M. (2022). Rol' narusheniya peredachi sensornoy informatsii v nedostatochnosti poznavatel'nykh protsessov u glukhikh i slaboslyshashchikh detey [The role of impaired sensory information transmission in cognitive deficits in deaf and hard of hearing children]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 324–337. DOI 10.35231/18186653_2022_2_324 (In Russian).

Введение

Мультисенсорная деафферентация подразумевает прекращение поступления в ЦНС сенсорных импульсаций (слуховых, зрительных, экстеро- и проприоцептивных) при различных патологических процессах, в том числе при патологии органов слуха. Адекватная и эффективная реализация когнитивных функций основана на максимально достоверной и полной информации, получаемой при анализе продукта мультисенсорной интеграции стимулов различных модельностей. В свою очередь, эффективная обработка мультисенсорных стимулов зависит как от состояния периферических отделов сенсорных (чувствительных) анализаторов, так и от адекватности центральной обработки в подкорковых и корковых структурах. Сложность организации путей получения, передачи и обработки этой информации определяют вероятность ее искажения даже при нормально работающих структурах, и подразумевают еще более высокие риски при наличии нарушений на различных звеньях этой системы. В конечном итоге это будет приводить к нарушениям в отправлении когнитивных функций.

Исторически сложилось, что психолого-педагогическая реабилитация прежде всего была направлена на компенсацию нарушения слуха посредством сохранных анализаторов, а в медицинской реабилитации основной упор сделан на восстановление слуховой функции.

В настоящее время благодаря развитию медицинских, психологических, педагогических и др. методов значительно расширились возможности реабилитации детей с нарушением слуха. В последние годы психолого-педагогическая реабилитация представляет собой сложный феномен, рассматриваемый исследователями как уникальный по содержанию и направленности процесс, сущность которого основывается на комплексном подходе, подразумевающим использование педагогических, психологических средств воздействия, а также опирается на новейшие исследования в области медицины [6].

Результаты

Изучая роль мультисенсорной недостаточности в их развитии, по нашему мнению, можно выделить несколько узловых моментов, которые необходимо учитывать при оценке вклада нарушения сенсорных систем в развитие нарушений когнитивных функций. В первую очередь это т.н. «модульное» представление об организации головного мозга, определяющее головной мозг как совокупность нейросетей, отвечающих за восприятие, анализ, обработку информации с представлением конечного результата в вышестоящие центры. Данная точка зрения является логичным продолжением основополагающих трудов П.К. Анохина в рамках теории «функциональных систем». Важной особенностью данного представления является тот факт, что каждая нейросеть уникальна и обрабатывает только свою задачу, а вышестоящие центры не могут контролировать внутреннюю работу «модуля», работая с конечным результатом. Накопление ошибок на входе вследствие нарушений работы периферического сенсорного аппарата, в процессе передачи сигнала от него до аналитических центров «модуля», повышение внутреннего шума системы, нарушения при анализе поступающей информации как при различных патологических процессах, так и при естественном развитии приводят к формированию недостоверной оценки, которая в дальнейшем передается для работы в вышестоящие структуры.

Последние, работая с недостоверной информацией, в результате вырабатывают неправильное решение. По мере повышения уровня организации нейросети происходит накопление ошибок на всех уровнях, формируя индивидуальную клиническую картину в каждом конкретном

случае. Другим важным моментом является длительность развития процесса, поскольку от этого зависит эффективность компенсаторных систем. Чем медленнее развиваются изменения, тем более эффективны компенсаторные механизмы и, соответственно, тем менее выражены клинические проявления. Следующим фактором следует считать феномен взаимного отягощения, когда даже незначительные нарушения в работе нескольких сенсорных систем могут приводить к выраженному сбою в эффективности работы нейросетей более высокого уровня. Несомненно, яркой демонстрацией нашей точки зрения являются изменения в работе зрительного анализатора, проприоцептивной системы и вестибулярного анализатора, клинически проявляющиеся в развитии нарушений поддержания равновесия. Именно эти клинические проявления считаются классическим примером мультисенсорной недостаточности, хотя и рассматривались как поражение преимущественно периферического рецепторного аппарата.

Для специалистов специальной педагогики и психологии, работающих с детьми с нарушением слуха, понимание церебральных механизмов нейропластичности является важным для построения программ психолого-педагогической реабилитации детей.

Нарушение слуха, врожденное или приобретенное, препятствует нормальному развитию психики ребенка и приводит к отклонениям вторичного порядка. Вторичные дефекты проявляются отклонениями в развитии и функционировании речи и связанных с ней психических процессов [9].

Опираясь на научные исследования (Р. М. Боскис, В. А. Влодавец, Г. Л. Выгодской, А. П. Гозовой, Г. М. Дульнева, Г. Л. Зайцевой, В. И. Лубовского, Е. Н. Марциновской, Н. Г. Морозовой, Л. И. Переслени, В. Г. Петровой, А. Ф. Понгильской, Ф. Ф. Рау, Т. В. Розановой, Н. Ф. Слезинной и др.), представляется возможным охарактеризовать особенности развития психики у детей с нарушением слуха достаточно разносторонне.

В связи с потерей слуховых ощущений и восприятий у детей с нарушением слуха значительную роль приобретают зрительные ощущения и восприятия, которые у таких детей развиты не хуже, чем у слышащих детей (Л.В. Занков, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, К.И. Вересотская), а в ряде случаев развиты лучше.

На всех этапах развития продуктивность внимания у детей с нарушением слуха остается более низкой по сравнению со слышащими сверстниками [2].

Непреднамеренное или непроизвольное запоминание у глухих и слабослышащих детей не уступает своим слышащим сверстникам. Образный материал они запоминают лучше, чем слышащие, так как у них зрительный опыт богаче (зрительное запоминание) [10].

Дети с нарушением слуха длительное время продолжают оставаться на ступени наглядно-образного мышления, т.е. мыслят не словами, а образами, картинками. В формировании словесно-логического мышления такие дети резко отстают от слышащих сверстников, что влечёт отставание в познавательной деятельности. (В.А. Синяк, М.М. Нудельман).

Нарушение функции слухового анализатора отрицательно влияет на артикуляционный аппарат, движения становятся вялыми, невнятными. Проблемы формирования словесной речи у глухих и слабослышащих детей изучали многие исследователи – Ф.Ф. Рау, С.А. Зыков, Р.М. Боскис, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, К.Г. Коровин, А.Г. Зикеев, Е.Н. Марциновская, А.М. Гольдберг, Е.П. Кузьмичева, Л.П. Носкова. Словесной речью дети с нарушением слуха могут овладеть только обходными путями, в условиях специального обучения.

У детей с нарушениями слуха обнаруживаются специфические особенности воображения, они обусловлены замедленным формированием их речи, в частности своеобразным развитием значений слов, отставанием в развитии сюжетно-ролевой игры и мышления.

Отставание в овладении речью приводит к ограниченности социальных контактов глухих и слабослышащих детей (затруднено осознание своих и чужих эмоциональных состояний), они менее социально зрелы (адаптированы в обществе), чем их слышащие сверстники [7].

Патология органов слуха вызывает дефицит мультисенсорной интеграции, так что различные сенсорные сигналы не интегрируются надлежащим образом в центральную нервную систему, что обуславливает своеобразие психических процессов.

Основная функция системы мультисенсорной интеграции заключается в объединении сигналов, поступающих в мозг через отдельные сенсорные эпителии, так что различные формы энергии, исходящие от одного и того же объекта, или события будут рассматриваться как единое восприятие [12].

Для описания работы системы мультисенсорной интеграции используют т.н. байесовскую структуру мультисенсорной интеграции, которая предоставляет набор правил для оптимального сочетания сенсорных входов с различной надежностью. Основным его математическим выводом является тот факт, что распределение бимодальных оценок должно

быть приблизительно произведением между распределениями унимодальных оценок. При этом, в среднем, оно должно отклоняться от прямой линии между визуальными и проприоцептивными средними оценками. Таким образом, математически был обоснован факт, что мозг выполняет оптимальный процесс интеграции и учитывает конкретное распределение ошибок, связанное с каждой модальностью, прежде чем объединять их. К сожалению, байесовская модель ничего не говорит о нейронном механизме, с помощью которого можно было бы осуществить такую интеграцию. До сих пор неясно, как надежность и распределение вероятностей могут быть представлены в нейросетях.

Сложность и несовершенство процессов, происходящих во время мультисенсорной интеграции, их зависимость от качества сенсорных стимулов, поступающих для обработки, подтверждается, в том числе, и наличием различных феноменов мультисенсорных и соматосенсорных иллюзий. Например, к зрительным феноменам относится «иллюзия двойной вспышки». Она показала, что восприятие визуальных стимулов может быть качественно изменено звуковыми стимулами. В оригинальном исследовании участникам предъявлялись комбинации от одной до четырех вспышек, сопровождаемые от 0 до 4 звуковых сигналов. Затем их просили сказать, сколько вспышек они восприняли. В случаях, когда звуковых сигналов было больше чем вспышек, участники воспринимали иллюзорные вспышки. Результаты фМРТ показали, что при этом в ассоциативных зрительных областях происходит кроссмодальная активация, которая качественно аналогична восприятию реальной вспышки, т. е. при в ряде случаев даже в нормально работающей системе возможны качественные перекрестные обманы.

Классическим примером считается эффект Мак-Гурка. Он показывает, что два сходящихся бимодальных стимула может возникнуть восприятие, которое не только отличается по величине от суммы его частей, но и совершенно отличается по качеству. В классическом исследовании, названном эффектом Мак-Гурка, произношение фонем человека дублировалось на видео, где этот человек произносил другую фонему. Конечным результатом было восприятие третьей, другой фонемы. McGurk и MacDonald (1976) объяснили, что такие фонемы, как «ba, da, ka, ta, ga и pa», можно разделить на четыре группы, которые можно спутать визуально, т. е. (da, ga, ka, ta) и (ba и pa), и те, которые можно спутать на слух. Следовательно, когда сигнал «ба» голосом и мимический сигнал «га» обрабатываются вместе, визуальная модальность видит «га» или «да», а

слуховая модальность слышит «ба» или «да», объединяясь, чтобы сформировать восприятие «да» [3].

Более сложной иллюзией является т.н. «Иллюзия резиновой руки» (Rubber HI). Так, испытуемый видит свои руки, одна из которых заменена на резиновый муляж. При нанесении видимых сенсорных раздражений муляжа руки, он испытывает эти раздражения на своей, скрытой от взгляда руке. Если эта визуальная и тактильная информация применяется синхронно, и если внешний вид и положение руки-манекена подобны собственной руке, то люди могут почувствовать, что прикосновения к их собственной руке исходят от руки-манекена и даже что фиктивная рука – в некотором роде их собственная рука [13]. Также было показано, что иллюзия может вообще не требовать тактильной стимуляции, но может быть полностью вызвана простым видением резиновой руки, находящейся в конгруэнтном положении со скрытой реальной рукой.

Современные технологии позволяют реализовать иллюзии переноса тела, когда у субъекта возникает иллюзия того, что тело другого человека или существа является его собственным.

Анатомической основой этой сложной динамической структуры, производящей нейросенсорную интеграцию следует рассматривать всю совокупность сенсорных систем (анализаторов) организма, поскольку уже при первичном анализе на уровне таламуса и первичных рецепторных полей начинает происходить сложный анализ с привлечением, при необходимости, нейронов других областей сенсорных и ассоциативных полей. Вторичные и третичные ассоциативные зоны различных сенсорных систем (анализаторов) не только частично или полностью перекрываются друг с другом, но и принимают участие в работе нейросетевых образований, реализующих когнитивные функции.

Исследователями обсуждаются вопросы формирования систем мультисенсорной интеграции в процессе онтогенеза. Как и в примере с локационистской и эквипотенциалистской теориями локализации функций мозга, классически были выдвинуты два противоположных концепта, которые в основном являются современными проявлениями эмпирически-нативистской дихотомии. Первая, интеграционная (эмпирическая) теория подразумевает, что при рождении пути передачи различных сенсорных модальностей не связаны между собой. В процессе роста организма и развития когнитивных функций происходят нейропластические процессы в целях обеспечения межсенсорных интеграций. Вторая, теория дифференциации (нативистская), предполагает наличие

большого количества разнонаправленных связей между сенсорными системами уже при рождении. Но по мере роста часть этих связей специализируется, а часть исчезает за ненадобностью. Можно предполагать, что истина где-то посередине, и в процессе онтогенеза у нас в различных вариантах присутствуют оба этих пути развития мультисенсорной интеграции.

Предлагаемая нами модель мультисенсорной недостаточности (см. рис.) основана на современных нейрофизиологических представлениях о работе головного мозга, является простой и в то же время эффективной для моделирования развития нарушений в работе головного мозга, в частности когнитивной сферы.

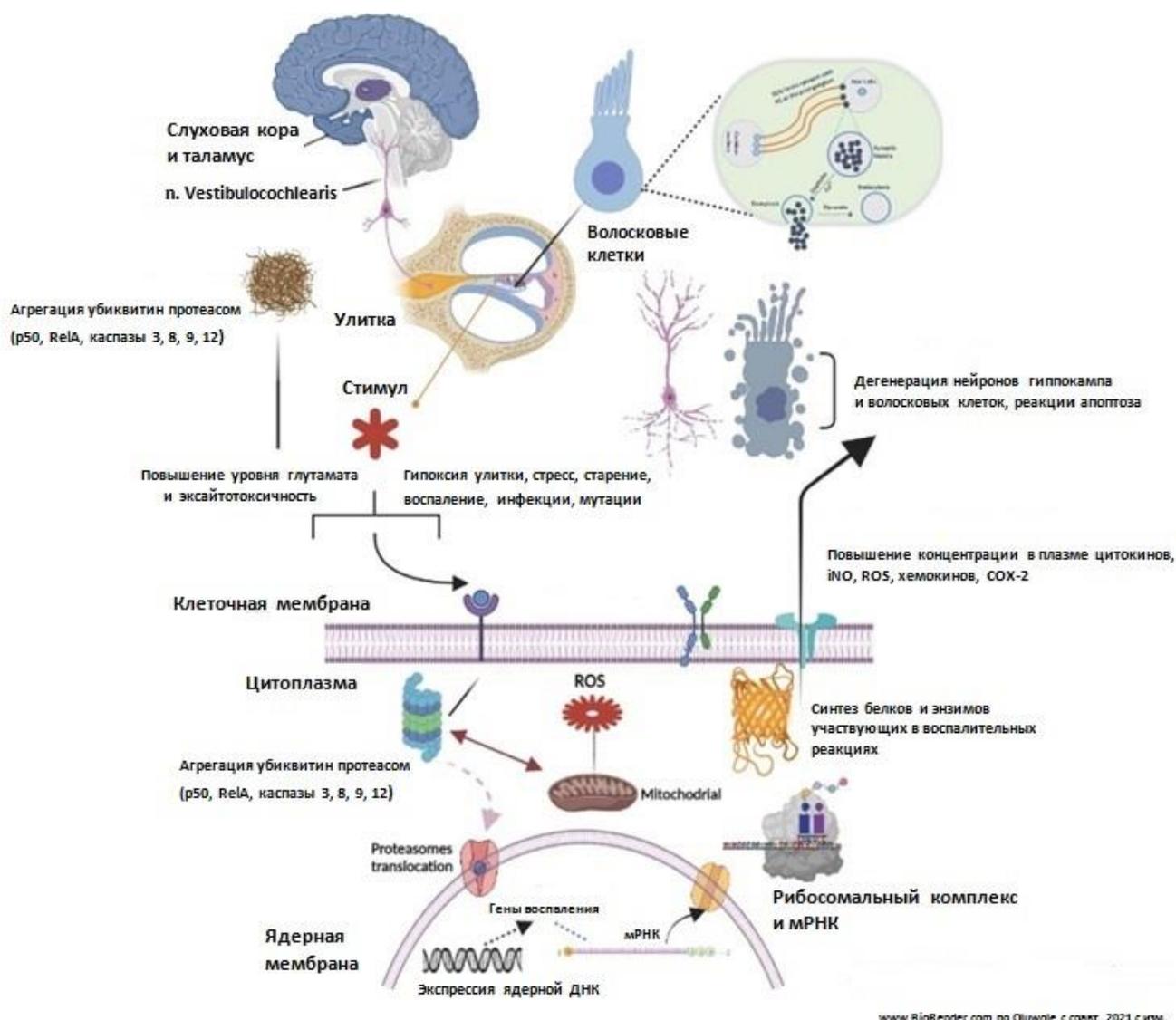


Рисунок. Механизм развития нейродегенеративных изменений головного мозга при нарушении слуха

Реабилитация слуха на сегодняшний день – сложная и неоднозначная проблема, которая включает в себя медицинские, психолого-педагогические и социальные аспекты. Ранняя диагностика нарушений слуха, своевременное адекватное слухопротезирование дают возможность детям с недостатками слуха получить как можно раньше комплексную коррекционно-педагогическую и социально-психологическую помощь. Поздняя диагностика пороков слуха у детей осложняется развитием вторичных психоневрологических нарушений [4].

Центральная нервная система, воспринимая информацию от сохранных анализаторов (зрительного, тактильного, вестибулярного), выбирает те стимулы, которые оптимальны для ее функционирования. Необходимо максимально использовать для стимуляции и развития детей с недостатками слуха все сохранные анализаторы.

Благодаря пластичности центральной нервной системы маленького ребенка возможно усилить, сбалансировать, развить обработку сенсорных стимулов его нервной системы. Сенсорная информация, поступающая в центральную нервную систему, обеспечивает созревание мозга ребёнка и предопределяет развитие поведения и психики. При патологии органов слуха сенсорный поток депривирован.

Поиск средств и методов избирательного использования средовых воздействий, мобилизующих резервные возможности нервной системы, имеет большое значение в практике медицины, психологии и педагогики.

Недостаточность процесса переработки сенсорной информации у детей с нарушением слуха осуществляется посредством включения сенсорно-интегративных элементов в проводимую с ребенком коррекционно-развивающую работу.

В работе с сенсорными нарушениями в настоящее время активно используются различные инновационные подходы, такие как направление Snoezelen (*Снузлин*) – создание и обустройство специальных сенсорных комнат. В комплектацию сенсорной комнаты входит: световое, интерактивное и сенсорное оснащение, изделия бескаркасной мебели и обязательная мягкая среда, арома- звуко- и видео- сопровождение, оборудование (реабилитационное и для массажной терапии, игровое-развивающее), функционал различных по своему назначению элементов (применяется для терапии, коррекционной работы, психоэмоциональной разгрузки). Осуществлять реабилитационные мероприятия можно в условиях: поликлиники, стационара, образовательной организации и на дому. В ходе работы через стимуляцию базовых чувств: зрения, слуха, обоняния, осязания и вестибулярных рецепторов достигается снятие стресса и

напряжения, развитие сенсорного восприятия, а также, тактильных, сенсомоторных навыков, умственных способностей и творческих потенциалов у детей с нарушением слуха [8].

Метод, предложенный американским трудотерапевтом, педагогом-психологом Джин Айрис, направленный на стимуляцию работы анализаторов в условиях координации различных органов чувств, нашёл своё применение в работе с различными категориями детей, в том числе и с нарушением слуха [1].

В отечественных и зарубежных исследованиях (Айрес Э. Дж., Кислинг У., Коробкина Л.А., Ледлофф Ж., Чупаха И.В., Пужаева И.Ю., Соколова И.Ю. и др.) метод сенсорной интеграции рассматривается как строго дозированная и четко простроенная специфическая тренировка нарушенных функций.

Выводы

В работе с детьми, имеющими трудности развития в различных вариантах, становится понятной необходимость использования нейропсихологических методов, а применение их в комплексе значительно увеличивает шансы на получение положительных результатов.

Предложенная модель мультисенсорной недостаточности позволяет более эффективно осуществлять медико-психолого-педагогическую реабилитацию, которая нацелена на восстановление работы памяти, мышления, речи и других когнитивных функций у детей с нарушением слуха, а также повышения качества их жизни.

Таким образом, приоритет медико-психолого-педагогической реабилитации определяется перспективой успешной интеграции ребёнка в общество с минимизацией последствий его инвалидизирующего заболевания и вторичных дефектов.

При комплексной медико-психолого-педагогической реабилитации детей с нарушениями слуха необходимо учитывать следующее [5]:

1. Процесс реабилитации ребенка с нарушенным слухом достаточно длительный.
2. Реабилитация осуществляется в учреждениях разной ведомственной принадлежности (здравоохранение, образование, соцзащита).
3. Реабилитацию осуществляет междисциплинарная команда специалистов (врачи, специальные педагоги, психологи и др.), которые взаимодействуют друг с другом для достижения эффективности реабилитации.
4. В реабилитации ребенка с нарушенным слухом активное участие принимает семья.

Список литературы

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития; пер. с англ. Юлии Даре. – М.: Теревинф, 2009. – 272 с.
2. Бекмуратов Н.Ш. Пути повышения умственной работоспособности глухих учащихся // Дефектология. – №5. – 1991. – С. 51–52.
3. Величковский Б.М. Когнитивная наука : Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 2. – М.: Смысл; Академия, 2006. – 432 с.
4. Карауш И.С., Шевченко Ю.С., Куприянова И.Е. Психические расстройства и реабилитация детей с нарушениями слуха и зрения // Социальная и клиническая психиатрия. – 2017. – Т. 27. – №2. – С. 24–28.
5. Королева И.В. Современные методы и подходы к реабилитации детей с нарушениями слуха // Consilium Medicum. Педиатрия (Прил.). 2015; 1: 42–46.
6. Лаврентьева З. И. Методологические основы исследования реабилитации как педагогического феномена // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2006. – Т. 12. – Вып. 9. – С. 52–62.
7. Леонгард Э. И., Самсонова Е. Г. Нормализация условий воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования. – М.: Владос, 2011. – 278 с.
8. Практическое руководство по использованию сенсорной комнаты «Снузлин» в процессе реабилитации / авт.-сост. Н.Н. Исланова, В.М. Белоусова; под общ. ред. П. Кушваха. – Казань: Веда, 2008. – С. 39–105.
9. Психология глухих детей / под ред. И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф, Т.В. Розановой, Н.В. Яшковой. – 2-е изд., стереот. – М.: Советский спорт, 2006. – 448 с.
10. Синяк В. А., Нудельман М.М. Особенности психического развития глухого ребенка. – М., 1975.
11. Специальная педагогика / под ред. Н. М. Назаровой. – М., 2000.
12. Фокс Дж. Дж., Дель Бене В.А., Росс Л.А., Риджуэй Э.М., Франциско А. А. и Молхолм С. (2020) Мультисенсорная аудиовизуальная обработка у детей с расстройством сенсорной обработки (II): интеграция речи в условиях шумной окружающей среды. Фронт. Интеграция. Neurosci. 14:39. doi: 10.3389 / fnint.2020.00039
13. Botvinick M., Cohen J. Rubber hands «feel» touch that eyes see. Nature, 1998, 391(6669), 756.

References

1. Ayres, E. J. (2009) *Rebenok i sensorная integratsiya. Ponimaniye skrytykh problem razvitiya* [The child and sensory integration. Understanding the hidden problems of development]; perevod s angl. Yulii Dare. Moscow: Terevinf. (In Russian).
2. Bekmuratov, N.SH. (1991) *Puti povysheniya umstvennoy rabotosposobnosti glukhikh uchashchikhsya* [Ways to improve the mental performance of deaf students]. *Defektologiya – Defectology*. No 5. pp. 51–52. (In Russian).
3. Velichkovskiy, B.M. (2006) *Kognitivnaya nauka : Osnovy psikhologii poznaniya* [Cognitive science: Fundamentals of the psychology of knowledge]: v 2 t. Vol. 2. Moscow: Smysl; Akademiya. (In Russian).

4. Karaush, I.S., Shevchenko, Yu.S., Kupriyanova, I.E. (2017) *Psikhicheskiye rasstroystva i reabilitatsiya detey s narusheniyami slukha i zreniya* [Mental disorders and rehabilitation of children with hearing and vision impairments]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psixiatriya – Social and Clinical Psychiatry*. Vol. 27. No 2. pp. 24–28. (In Russian).
5. Koroleva, I.V. (2015) *Sovremennyye metody i podkhody k reabilitatsii detey s narusheniyami slukha* [Modern methods and approaches to the rehabilitation of children with hearing impairment]. *Consilium Medicum. – Consilium Medicum. Pediatrics (App.)*. 1:42–46.
6. Lavrent'yeva, Z. I. (2006) *Metodologicheskiye osnovy issledovaniya reabilitatsii kak pedagogicheskogo fenomena* [Methodological foundations for the study of rehabilitation as a pedagogical phenomenon]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova – Bulletin of the Kostroma State University. N. A. Nekrasova*. Vol. 12. Vyp. 9. pp. 52–62. (In Russian).
7. Leongard, E. I., Samsonova, Ye. G. (2011) *Normalizatsiya usloviy vospitaniya i obucheniya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Normalization of conditions for the upbringing and education of children with disabilities in the context of inclusive education]. Moscow: Vlastos. (In Russian).
8. *Prakticheskoye rukovodstvo po ispol'zovaniyu sensornoy komnaty «Snuzlin» v protsesse reabilitatsii* / avt.-sost. N.N. Islanova, V.M. Belousova; pod obshch. red. P. Kushvakha. (2008). Kazan': Veda. pp. 39–105. (In Russian).
9. *Psikhologiya glukhikh detey* / pod red. I.M. Solov'yeva, Zh.I. Shif, T.V. Rozanovoy, N.V. Yashkovoy. (2006). 2-ye izd., stereot. Moscow: Sovetskiy sport. (In Russian).
10. Sinyak, V. A., Nudel'man, M.M. (1975) *Osobennosti psikhicheskogo razvitiya glukhogo rebenka* [Features of the mental development of a deaf child]. Moscow. (In Russian).
11. *Spetsial'naya pedagogika* [Special Pedagogy] / pod red. N. M. Nazarovoy. (2000) Moscow. (In Russian).
12. Foks, Dzh. Dzh., Del' Bene, V.A., Ross, L.A., Ridzhuey, E.M., Frantsisko, A. A. i Molkholm, S. (2020) *Mul'tisensornaya audiovizual'naya obrabotka u detey s rasstroystvom sensornoy obrabotki (II): integratsiya rechi v usloviyakh shumnoy okruzhayushchey sredy*. *Front. Integratsiya* [Multisensory audiovisual processing in children with sensory processing disorder (II): speech integration in noisy environments. *Front. Integration*]. *Neurosci.* 14:39. doi: 10.3389 / fnint.2020.00039
13. Botvinick. M., Cohen. J. (1998) Rubber hands «feel» touch that eyes see. *Nature*, 391(6669), 756.

Вклад соавторов

Литвиненко И.В.: определение замысла исследования, разработка его теоретико-методологических основ и стратегии, медицинский аспект реабилитации детей с нарушением слуха;

Лосева С.М.: сбор и обработка материалов исследования, психолого-педагогический аспект реабилитации детей с нарушением слуха;

Наумов К.М.: медицинский аспект реабилитации детей с нарушением слуха.

Co-authors' contribution

Litvinenko I.V.: definition of the research concept, development of its theoretical and methodological foundations and strategy, medical aspect of rehabilitation of children with hearing impairment;

Loseva S.M.: collection and processing of research materials, psychological and pedagogical aspect of rehabilitation of children with hearing impairment;

Naumov K.M.: medical aspect of rehabilitation of children with hearing impairment.

Об авторах

Литвиненко Игорь Вячеславович, доктор медицинских наук, профессор, Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова; Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-8988-3011, e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

Лосева Снежана Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-9115-8812, e-mail: karlik_73@mail.ru

Наумов Константин Михайлович, кандидат медицинских наук, Военно-медицинская академия имени С.М. Кирова, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

About the authors

Igor V. Litvinenko, Dr. Sci. (Med.), Full Professor, S. M. Kirov Military Medical Academy; Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-8988-3011, e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

Snezhana M. Loseva, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-9115-8812, e-mail: karlik_73@mail.ru

Konstantin M. Naumov, Cand. Sci. (Med.), S. M. Kirov Military Medical Academy; Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: litvinenkoiv@rambler.ru

Поступила в редакцию: 03.06.2022

Received: 03 June 2022

Принята к публикации: 10.06.2022

Accepted: 10 June 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

Развитие и патологические проявления влечений к получению впечатлений у детей с нарушениями развития

Ю. А. Фесенко¹, И. В. Добряков²

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

*²Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии
имени В.М. Бехтерева Минздрава России*

Введение. В статье исследуются механизмы развития у человека влечения к получению впечатлений, а также особенности патологического проявления данного вида влечения, воспитания, обучения и коррекции нарушений у несовершеннолетних.

Материалы и методы. Наблюдение за несовершеннолетними, находящимися на лечении в психиатрическом стационаре.

Результаты исследования. Описаны основные клинико-психологические формы расстройств влечения к получению впечатлений и общие признаки при патологическом удовлетворении влечения к получению впечатлений (различные формы маний). Освещены особенности развития влечения к получению впечатлений на разных этапах развития (от младенчества до подросткового возраста.)

Обсуждение и выводы. Получение впечатлений является необходимым условием для нормального функционирования коры головного мозга и его подкорковых структур, что обеспечивает процесс познания окружающих объектов и явлений. Недостаточное поступление стимулов извне нарушает этот процесс.

Ключевые слова: влечения, впечатление, сенсорная жажда, патологическое проявление, удовлетворение, мания.

Для цитирования: Фесенко Ю.А., Добряков И.В. Развитие и патологические проявления влечений к получению впечатлений у детей с нарушениями развития // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 338–349. DOI 10.35231/18186653_2022_2_338

Development and pathological manifestations of urges to obtain impressions in children with developmental disorders

Iurii A. Fesenko¹, Igor V. Dobryakov²

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

*²Department of the Federal State Budgetary Institution
"V.M. Bekhterev National Medical Research Center of Psychiatry and Neurology"
of the Ministry of Health of the Russian Federation,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article is devoted to the mechanisms of human development of attraction to impressions, as well as the peculiarities of the pathological manifestation of this type of attraction, education, training and correction of violations in minors.

Materials and methods. Supervision of minors in a psychiatric hospital.

The results of the study. Are highlighted, the main clinical and psychological forms of disorders of the drive to receive impressions and general signs of pathological satisfaction of the drive to receive impressions (various forms of mania) are described. The features of the development of the drive to receive impressions at different stages of development (from infancy to adolescence.)

Discussion and conclusions. Receiving impressions is a necessary condition for the normal functioning of the cerebral cortex and its subcortical structures, which ensures the process of cognition of surrounding objects and phenomena. Insufficient input of stimuli from the outside disrupts this process.

Key words: attraction, impression, sensory thirst, pathological manifestation, satisfaction, mania.

For citation: Fesenko, Iu. A., Dobryakov, I. V. (2022) Razvitiye i patologicheskiye proyavleniya vlecheniy k polucheniyu vpechatleniy u detey s narusheniyami razvitiya [Development and pathological manifestations of urges to obtain impressions in children with developmental disorders]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 338–349. DOI 10.35231/18186653_2022_2_338 (In Russian).

Введение

Влечение к получению впечатлений (сенсорная жажда) – это возникающее, независимо от сознания, субъективное переживание потребности получения сенсорных стимулов и впечатлений, активизирующей деятельность человека и придающих ей направленность.

Получение впечатлений является жизненно важным для человека с младенческого возраста. Без постоянного поступления сенсорных стимулов невозможно нормальное функционирование коры больших полушарий головного мозга и подкорковых образований, обеспечивающее постоянный процесс оценки и переоценки окружающих объектов, явлений. Недостаточное поступление стимулов извне нарушает этот процесс. В результате у человека возникают затруднения с формированием моделей и стратегических форм реагирования, а значит и контакта со средой обитания, растет уровень базальной тревоги.

Материалы и методы

Наблюдение за несовершеннолетними, находящимися на лечении в психиатрическом стационаре.

Результаты исследования

Для младенца основным источником сенсорной стимуляции является его мать. Лишение общения с ней может приводить к развитию у малыша анаклитической депрессии [7]. Чем старше становится ребенок, тем больше стимулов необходимо, чтобы удовлетворить его влечение к получению впечатлений. Полученные и воспринятые впечатления делают возможным получение новых, ранее не воспринимаемых. Таким образом удовлетворение сенсорной жажды является необходимым условием интеллектуально-мнестического развития ребенка.

Маленький ребенок удовлетворяет сенсорную жажду примитивными способами. С возрастом они становятся все сложнее, способствуют знакомству с окружающим миром. Этому помогают родители, воспитатели, развивающие игры, конструкторы, игрушки. Первые книжки малышей содержат в основном картинки и минимум текста. Восприятие информации и удовлетворение сенсорной жажды таким образом не составляет особого труда.

С трехлетнего возраста появляется потребность общения со сверстниками, совместные игры, в процессе которых происходит общение, которое расширяет возможности удовлетворения сенсорной жажды. С возрастом дети обретают способность удовлетворять сенсорную жажду и книгами без картинок, включая воображение, эмоционально реагируя на перипетии сюжета. Постепенно в процессе воспитания дети начинают получать удовольствие, удовлетворяя свою сенсорную жажду, знакомясь

с музыкой, изобразительным искусством, просмотром различных фильмов, занятий творчеством, спортом.

Чем старше становится ребенок, тем сложнее и разнообразнее могут быть способы удовлетворения сенсорной жажды, доставляющие ему удовольствие. Стремление удовлетворять сенсорную жажду без особого труда лишь примитивными раздражителями может приводить к задержке психического развития, а отсутствие интереса ребенка к получению впечатлений – свидетельствовать о его психическом нездоровье.

Для подросткового возраста характерно усиление сенсорной жажды наряду с физиологическим повышением полового влечения. Именно напряженной сенсорной жадью объясняется стремление подростков к ситуациям, вызывающим острые ощущения («адреналин!»), к переживанию настоящей сенсорной бури, вызываемой чрезмерно громкой ритмичной музыкой, яркими световыми эффектами и т. п., увлечение компьютерными «играми-стрелялками», просмотром боевиков, триллеров.

Не получив в младшем возрасте опыта удовлетворения сенсорной жажды сложными стимулами, подростки довольствуются сильными, но примитивными, легкодоступными. В настоящее время с помощью смартфонов, планшетов и пр. они получили такую возможность. При этом снижается мотивация использовать источники удовлетворения сенсорной жажды, требующие усилий. Удовлетворяющие их впечатления подростки получают инфантильными способами, отказываясь слушать и читать книги, смотреть фильмы со сложными сюжетами, слушать серьезную музыку, ходить в музеи, театры, на выставки, на концерты.

Расстройства влечения к получению впечатлений. У детей и подростков как имеющих, так и не имеющих отклонения в психическом развитии, разница в качестве и интенсивности потока впечатлений, необходимых для удовлетворения сенсорной жажды, очень велика. В связи с этим границы между нормальными проявлениями влечения к получению впечатлений и отклонениями от нормы очень размыты.

Критерием выделения отклонения влечения к получению впечатлений от нормы является появление нарушений адаптации, связанной со снижением, отсутствием или, наоборот, чрезмерной сенсорной жадью. Эти нарушения составляют группу количественных нарушений. Необыч-

ные формы удовлетворения сенсорной жажды, также нарушающие адаптацию, ухудшающие качество жизни, представлены в группе качественных расстройств влечения к получению впечатлений.

Причинами количественных нарушений влечения к получению впечатлений могут быть как врожденные (прежде всего органические поражения головного мозга), так и приобретенные, связанные с неправильным воспитанием и особенностями микросоциальной среды. Чаще всего отмечаются их сочетания.

Пониженная сенсорная жажда может быть обусловлена выраженным с рождения высоким уровнем базальной тревоги, боязливостью. При этом все новое вызывает опасения, исследовательская деятельность подавляется, сенсорные каналы перекрываются. Проявляется это пониженным интересом ребенка к окружающему, чрезмерным страхом, возникающим при изменении обстановки, появлении новых лиц, предметов, склонностью к стереотипному поведению (так называемый, феномен тождества). У таких детей часто возникают серьезные проблемы с сепарацией. И причиной, и следствием этого нередко является длительное сохранение симбиотической связи с матерью. Это отмечается, например, при раннем детском аутизме. Такой ребенок сопротивляется малейшим изменениям, напряженно пытается сохранять привычные условия жизни.

Недоразвитие высших психических функций у детей с органическими поражениями головного мозга приводит к плохой ориентации в окружающей среде и в результате – снижению интереса к ее исследованию. В дальнейшем такой ребенок стремится к одним и тем же игрушкам и к стереотипным играм. Потеря интереса к окружающему, т. е. снижение сенсорной жажды, является одним из первых симптомов шизофрении.

Отказ получать новые впечатления может быть протестной реакцией ребенка на попытки амбициозных родителей без должной подготовки насильно загружать его избыточной информацией, которая не вызывает у него интереса и которую он еще не способен осмыслить.

Снижение влечения к получению впечатлений отмечается у подростков с токсикоманией или наркоманией. Их сенсорная жажда вполне удовлетворяется переживаниями, испытываемыми ими во время наркотического опьянения. Астеническое состояние, развивающееся у многих из них, способствует этому снижению. Астения соматических больных также приводит к снижению сенсорной жажды. Снижена она при депрессивных состояниях разного генеза. Полное отсутствие сенсорной

жажды отмечается при тяжелом слабоумии и при апатоабулическом синдроме.

Высокая сенсорная жажда вообще характерна для ребенка, познающего мир. В процессе удовлетворения повышенной сенсорной жажды новые ситуации, люди, места, переживания сменяются молниеносно, как в калейдоскопе. При этом ребенок не успевает (да и не стремится к этому) осмыслить происходящее, вникнуть в суть вещей. В результате он астенизируется, у него возрастает тревога, развиваются невротические реакции.

Подобные явления в младшем возрасте характерны для детей с невропатией. В старшем возрасте повышение влечения к получению впечатлений встречается при патохарактерологическом развитии личности по неустойчивому, истероидному, гипертимному типу.

В подростковом возрасте отмечается, как уже говорилось, характерное физиологическое повышение сенсорной жажды. Этим объясняется тяга подростков испытывать мощные воздействия на все органы чувств. Острые переживания и яркие впечатления они нередко ищут в рискованных ситуациях, что часто приводит к формированию делинквентных поведенческих реакций.

В возрасте 12–13 лет дети охотно участвуют в различных соревнованиях, квестах, в играх с погружением в виртуальную реальность. Многие увлекаются катанием на роликах или скейтбордах, электросамокатах, причем нередко по проезжей части улицы, без шлема, катанием на едущем транспорте («зацепинг»). У мальчиков такие и подобные проявления рискованного поведения встречаются чаще, чем у девочек. По мере взросления их частота снижается, однако появляются новые формы: езда в автомобиле в состоянии опьянения (алкоголем или наркотиком), посещение заведомо опасных мест, провоцирование драк и пр. Более чем у половины всех подростков отмечаются действия, опасные для здоровья и жизни, однако сочетание всех перечисленных видов рискованного поведения в выраженной форме наблюдается только у 1,7% лиц [5].

Повышено влечение к получению впечатлений при гипоманиакальных, маниакальных, маниаформных состояниях.

Обсуждение и выводы

В основе большинства поведенческих реакций, которыми проявляются качественные нарушения влечения к получению впечатлений, лежат

действия, повсеместно предпринимаемые с целью удовлетворения сенсорной жажды людьми, не имеющими никаких психических отклонений.

В поисках новых, ярких впечатлений принято общаться с друзьями и знакомыми, работать, заниматься творчеством, спортом, читать, слушать музыку, путешествовать, посещать концерты и спектакли, ходить в музеи, на спортивные соревнования и пр. В настоящее время популярным стало посещение многочисленных торгово-развлекательных центров.

У людей с нарушенным влечением эти действия выходят за привычные рамки и приобретают болезненный характер. Выделяют компульсивный и импульсивный варианты расстройств.

При компульсивном варианте нарушения совершению действий, направленных на удовлетворение влечения, предшествует внезапно охватывающее эмоциональное напряжение, чувство дискомфорта. Субъект вполне осознает нелепость, порою противоположность своего желания, понимает возможные негативные последствия его удовлетворения, но ничего не может с собой поделать. Потребность удовлетворить это патологическое влечение столь велико, что человек довольно быстро прекращает внутреннюю борьбу и совершает желаемое.

При импульсивном варианте поступки, направленные на удовлетворение сенсорной жажды, совершаются человеком немедленно, без колебаний. В момент их совершения нередко отмечается сужение сознания. Впоследствии, обдумывая сделанное, человек не может объяснить свое поведение ничем, кроме возникшего внезапно неодолимого желания.

Диапазон встречающихся в клинической практике нарушений действий, направленных на утоление сенсорной жажды, весьма разнообразен: от вполне безобидных для окружающих до уголовно наказуемых. Наиболее часто встречаются гэмблинг, дромомания, пиромания, клептомания, дипсомания.

Гэмблинг (англ.: *gambling* – игра на деньги) или лудомания (лат.: *ludo* – игра; греч.: *mania* – одержимость, страсть) – патологическое удовлетворение сенсорной жажды с помощью азартных игр. В последнем 11-м издании «Международной классификации болезней» [3] игровая зависимость рассматривается как психологическое расстройство. Чаще гэмблинг встречается в подростковом возрасте и у молодых людей, среди которых преобладают мужчины. В настоящее время все чаще внимание привлекают компьютерные игры, однако остаются актуальными и карты. Этому расстройству подвержены примерно 2–3% населения [4].

Игровая компьютерная зависимость в настоящее время часто встречается, чему способствует взросление в условиях информационно-коммуникационной революции. В связи с этим процессе подготовки 11 варианта Международной классификации болезней было решено в качестве специальной рубрики включить в перечень болезней «игровое расстройство», определяемое как зависимое поведение при игре в цифровые и/или видеоигры [3].

Дромомания или вагонобандаж (фр.: *vagabondage* – бродяжничество), пориомания (греч.: *porgeia* – путешествие; *mania* – одержимость) отмечается уже в школьном возрасте в виде частых побегов из дома. Характеризуется патологическим внезапным неодолимым влечением куда-нибудь уехать, уйти.

При этом побегии напрямую не зависят от ситуации в школе или в семье, не связаны с опасением наказания. Истинная дромомания имеет все признаки патологического удовлетворения сенсорной жажды: импульсивность, аффективную динамику, немотивированность и носит насильственный характер. Истинная дромомания может привести к ложной путем фиксации побегов и бродяжничества, как формы поведения [1].

Пиромания (греч.: *pyr* – огонь; *mania* – одержимость) – патологическое внезапное неодолимое влечение к поджогам. Выражается во множественных попытках поджогов и поджогах, совершаемых без очевидных мотивов. Чаще поджоги носят импульсивный характер и не являются проявлением мести, терроризма и т.п. По статистике среди взрослых людей, виноватых в поджогах, 40% являются пироманами. Большинство из них – мужчины.

Пациенты, наблюдая за пожаром или участвуя в нём, проявляют интерес и любопытство, испытывают радость, удовлетворение или облегчение. Пожар никогда не совершается ради материальной выгоды, для сокрытия преступлений, как выражение общественно-политического протеста. Пиромания начинается в детстве и подростковом возрасте.

Клептомания (греч.: *klepto* – красть; *mania* – одержимость, страсть, безумие) – патологическое внезапное неодолимое влечение что-то украсть.

В МКБ-10 в рубрике F63 «Расстройства привычек и влечений» выделяют kleптоманию (импульсивное воровство) – эпизоды непреодолимого желаниа воровать предметы, не имеющие материальной ценности и не

нужные для личного пользования [2]. Как и пиромания, kleptomания включена в DSM-5 [8]. В проекте МКБ-11 kleptomания в новой главе «Деструктивные расстройства, расстройства импульсивного контроля и поведенческие расстройства», в которой значится под шифром 312.32 [3].

Kлептомания – довольно редкое расстройство, обычно начинается в детстве. Кража предпринимается исключительно ради процесса, ради получения острых впечатлений. Украденные вещи kleptomанов не интересуют и чаще всего выбрасываются. Реже их прячут или подбрасывают владельцу. Действуют kleptomаны всегда без соучастников, злого умысла не имеют. Приступ kleптомании часто провоцируют психотравмирующие ситуации, причем часто кража совершается неожиданно для самого kleптомана.

Среди современной молодежи встречается новая форма воровства, имеющая признаки kleптомании, получившая название шоплифтинг (англ.: shoplifting). При этом индивидуально или группой молодых людей совершаются кражи в больших универсамах не с целью бесплатного приобретения товара, а для того, чтобы испытать острые переживания опасности, повысить свой статус в среде сверстников [6].

Дипсомания (греч.: dipso – жажда; mania – одержимость) истинный запой – характеризуется периодически возникающим непреодолимым влечением к интенсивному пьянству на фоне подавленного настроения с тяжелыми алкогольными эксцессами.

Подобные непреодолимые влечения, но уже к употреблению наркотиков, характерны для наркоманов.

Разнообразие действий, связанных с патологическим удовлетворением влечения получения впечатлений, объединяет следующее:

- цель этих действий – утоление сенсорной жажды;
- истинная цель действий больными не осознается, внятного, рационального объяснения мотивов своих поступков они найти не могут;
- результаты этих действий не приносят больным материальной выгоды, а часто наоборот, противоречат их интересам;
- наличие у больных повышенного интереса ко всему имеющему отношению к содержанию совершаемых действий;
- наличие у больных доминирующих идей, отражающих содержание действия;

- императивная потребность совершить действие возникает внезапно, но часто на фоне стрессовой ситуации;
- внезапность возникновения потребности совершить определенное действие и неспособность устоять;
- характерная динамика аффективных проявлений: сниженное тоскливое настроение и напряженность перед совершением действия; эйфория, нередко с экстатическим компонентом во время совершения действия; чувство покоя, удовлетворенности, благодущие после совершения действия;
- сексуальное возбуждение в процессе подобного удовлетворения сенсорной жажды у большинства больных;
- по собственной инициативе переживающие патологическую сенсорную жажду почти никогда не обращаются к врачу или психологу за помощью;
- чем в старшем возрасте дебюта этого расстройства, тем хуже прогноз.

Эти признаки, а также повторяемость подобных действий не реже двух раз в год, позволяют диагностировать расстройство влечения к получению впечатлений. Подобные расстройства влечений могут встречаться при различных формах психической патологии.

В МКБ-10 выделена рубрика F63 – «Расстройства привычек и влечений» [2], в которую наряду с расстройствами влечений некорректно включены нарушения, сформированные в связи с особенностями становления личности, поведения. Размытыми оказываются границы между понятиями «влечение», «инстинкт», «потребность», «мотивация», «поведение», а также со сравнительно новыми терминами – «аддикция», «крэйвинг» и др.

Нельзя не согласиться с Ю.С. Шевченко в том, что эта группа нуждается в уточнении, поскольку включенные в нее расстройства имеют качественные различия, принципиально значимые как для общей психопатологии, так и для психотерапии, судебной психиатрии [6].

Список литературы

1. Гиндикин В.Я. Клептомания // Справочник психологии и психиатрии детского и подросткового возраста под ред. проф. С.Ю. Циркина. – СПб.: Питер, 1999. – С. 314–315.

2. Международная классификация болезней (10-й пересмотр) (МКБ 10) // 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.

3. Международная классификация болезней (11 пересмотр) (МКБ 11) Глава 06. Психические и поведенческие расстройства и нарушения нейропсихического развития. Статистическая классификация. – М.: КДУ, Университетская книга, 2021. – 432 с.

4. Попов Ю.В., Вид В.Д. Современная клиническая психиатрия. Современная клиническая психиатрия. – СПб.: Речь, 2006. – 372 с.

5. Рахимкулова А.С., Розанов В.А. Суицидальность и склонность к риску у подростков: биопсихосоциальный синтез // Суицидология. – 2013. – Т. 4 (11). – № 2. – С. 8–24.

6. Шевченко Ю.С. «Конституционально-глупые» и «конформные»: сегодняшний взгляд на забытую тему // Психическое здоровье. 2020. (10). – С. 75–82.

7. Шпиц Р.А., Годфри Коблинер В. Психоанализ раннего детского возраста (пер. с англ.). М.: ПЕР СЭ; СПб: Университетская книга, 2001. – 159 с.

8. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5), Arlington, VA, American Psychiatric Association (APA), 2013. P. 451–459.

References

1. Gindikina, V.YA. (1999) *Kleptomaniya* // Spravochnik psihologii i psihatrii detskogo i podrostkovogo vozrasta pod red. prof. S.YU. Cirkina. St. Petersburg: Piter. pp. 314–315. (In Russian).

2. Mezhdunarodnaya klassifikatsiya boleznej (10-j peresmotr) (МКБ 10) (1994) // Klassifikatsiya psihicheskikh i povedencheskikh rasstrojstv: klinicheskie opisaniya i ukazaniya po diagnostike / Per. pod red. YU.L. Nullera i S.YU. Cirkina. St. Petersburg: VOZ, ADIS. 304 s. (In Russian).

3. Mezhdunarodnaya klassifikatsiya boleznej (11 peresmotr) (МКБ 11) Glava 06. (2021) Psihicheskie i povedencheskie rasstrojstva i narusheniya nejropsihicheskogo razvitiya. Statisticheskaya klassifikatsiya. Moscow: KDU, Universitetskaya kniga. 432 s. (In Russian).

4. Popov, YU.V., Vid, V.D. (2006) *Sovremennaya klinicheskaya psihatriya. Sovremennaya klinicheskaya psihatriya*. St. Petersburg: Rech', 372 s. (In Russian).

5. Rahimkulova, A.S., Rozanov, V.A. (2013) *Suicidal'nost' i sklonnost' k risku u podrostkov: biopsihosotsial'nyj sintez* // Suicidologiya. T. 4 (11). No 2. pp. 8–24. (In Russian).

6. Shevchenko, YU.S. (2020) «Konstitucional'no-glupye» i «konformnye»: segodnyashnij vzglyad na zabytuyu temu // Psihicheskoe zdorov'e. (10). pp. 75–82. (In Russian).

7. SHpic, R.A., Godfri Kobliner V. (2001) *Psihoanaliz rannego detskogo vozrasta* (per. s angl.). Moscow: PER SE; St. Petersburg: Universitetskaya kniga. 159 s. (In Russian).

8. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5), Arlington, VA, American Psychiatric Association (APA), 2013. P. 451–459.

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, ORCID ID: 0000-0002-0512-936X, e-mail: yaf1960@mail.ru

Добряков Игорь Валерьевич, кандидат медицинских наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и неврологии им. В.М. Бехтерева Минздрава России, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: dobriakov2008@yandex.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, ORCID ID: 0000-0002-0512-936X e-mail: yaf1960@mail.ru

Igor V. Dobryakov Cand. Sci. (Med.), Associate Professor; leading researcher of the Scientific and Organizational Department of the Federal State Budgetary Institution "V.M. Bekhterev National Medical Research Center of Psychiatry and Neurology" of the Ministry of Health of the Russian Federation, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: dobriakov2008@yandex.ru

Поступила в редакцию: 12.04.2022

Received: 12 Apr. 2022

Принята к публикации: 11.05.2021

Accepted: 11 May 2022

Опубликована: 30.06.2021

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 376.42

DOI 10.35231/18186653_2022_2_350

Методика формирования способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудового обучения

О. В. Фомина

*Гродненский государственный университет имени Янки Купалы
Гродно, Республика Беларусь*

Введение. В статье раскрывается понятие «способы измерения времени», обосновывается необходимость формирования способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью) исходя из данных экспериментального исследования и существующей роли способов измерения времени для самостоятельной и профессионально-трудовой деятельности. Представлена характеристика пропедевтико-ориентировочного, основного и контрольно-оценочного этапов методики.

Материалы и методы. Анализ литературных источников, учебных программ и учебников по математике для первого отделения специальной школы (специальной школы-интерната) для лиц с интеллектуальной недостаточностью, констатирующий и формирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

Результаты исследования. Определены научно-теоретические положения методики формирования способов измерения времени, раскрыты задачи и содержание работы в соответствии с этапами методики, перечислены условия, направления и приемы на основном этапе работы по формированию способов измерения времени у учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудового обучения.

Обсуждение и выводы. Сформулировано содержание понятия «способы измерения времени», содержание методики формирования способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудового обучения в соответствии с пропедевтико-ориентировочным, основным и контрольно-оценочным этапами. Обоснована эффективность разработанной методики.

Ключевые слова: способы измерения времени, учащиеся, легкая интеллектуальная недостаточность, методика.

Для цитирования: Фомина О. В. Методика формирования способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудового обучения // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 350–365. DOI 10.35231/18186653_2022_2_350

Methodology of formation of methods of time measurement in students with mild intellectual disability in the process of professional and labor training

Oksana V. Fomina

*Yanka Kupala Grodno State University,
Grodno, Republic of Belarus*

Introduction. In article the concept "ways of measurement of time" reveals, need of formation of ways of measurement of time at pupils with easy intellectual insufficiency (intellectual backwardness) proceeding from data of a pilot study and the existing role of ways of measurement of time for independent and professional work is proved. Description of propaedeutic-indicative, main and control and evaluation stages of the procedure is presented.

Materials and methods. Analysis of literary sources, curricula and mathematics textbooks for the first department of a special school (special boarding school) for persons with intellectual disability, stating and forming an experiment, quantitative and qualitative analysis of the data obtained.

Study results. Scientific and theoretical provisions of the method of formation of methods of time measurement are determined, tasks and content of work are disclosed in accordance with the stages of the method, conditions, directions and techniques are listed at the main stage of work on formation of methods of time measurement in students with intellectual disability in the process of vocational training.

Discussion and conclusions. The content of the concept of "methods of time measurement" is formulated, the content of the procedure for forming methods of time measurement in students with mild intellectual disability in the process of vocational training in accordance with the preliminary, basic and control and assessment stages. The effectiveness of the developed method is justified.

Key words: methods of time measurement, students, mild intellectual insufficiency, technique.

For citation: Fomina, O. V. (2022) Metodika formirovaniya sposobov izmereniya vremeni u uchashchikhsya s legkoy intellektual'noy nedostatochnost'yu v protsesse professional'no-trudovogo obucheniya [Methodology of formation of methods of time measurement in students with mild intellectual disability in the process of professional and labor training]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 350–365. DOI 10.35231/18186653_2022_2_350 (In Russian).

Введение

Формирование у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью измерительных умений и навыков отвечает задачам их подготовки к самостоятельной жизни и профессионально-трудовой деятельности. Измерение величины предметов, объема веществ, стоимости продуктов, продолжительности событий является ключевыми компетенциями и способствует адаптации и интеграции лиц с легкой интеллектуальной недостаточностью в обществе. Именно поэтому при обучении учащимся дают понятия об основных величинах: длины, веса, площади, объема, стоимости, времени; знакомят с устройством простейших измерительных инструментов и правилами пользования ими; формируют навыки измерительной деятельности [8].

Сформированные представления о времени, умение ориентироваться в нем будут способствовать успешному решению бытовых задач, осуществлению профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Осуществление коррекционно-педагогической работы в данном направлении особенно актуально в процессе профессионально-трудового обучения учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью: в XI–XII классах углубленной социальной и профессиональной подготовки специальной школы (специальной школы-интерната), специальных группах интегрированного обучения в учреждениях профессионально-технического образования. Это вызвано, с одной стороны, содержанием образования учащихся в процессе профессионально-трудового обучения, которое направлено на формирование общетрудовых и профессиональных умений и навыков, умений взаимодействовать с окружающей социальной средой, формирование элементарных экономических знаний и др. С другой стороны, учащиеся XI–XII классов специальной школы (специальной школы-интерната), учреждений профессионально-технического образования находятся в окончании пути своего обучения, и неосуществление работы в данном направлении оставит пробелы в представлениях, умениях у учащихся с интеллектуальной недостаточностью, а значит, усложнит процесс социализации выпускников в обществе.

Материалы и методы

Анализ литературных источников, учебных программ и учебников по математике для первого отделения специальной школы (специальной

школы-интерната) для лиц с интеллектуальной недостаточностью, констатирующий и формирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных.

Обзор литературы

В основе методики формирования способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудового обучения находятся:

– *идеи витагенного обучения* (А. С. Белкин [1], Л. С. Выготский [2], У. Глассер [3], С. Т. Шацкий [12]), создающие практическую направленность процесса обучения и способствующие формированию правильной мотивации при формировании способов измерения времени;

– *деятельностный подход* (А. Н. Леонтьев [5], С. Л. Рубинштейн [8]), позволяющий рассматривать процесс формирования способов измерения времени с точки зрения структуры деятельности, которая включает мотивационно-целевой, операционный и контрольно-оценочный компоненты;

– *компетентностный подход* (В. П. Гриханов [4], А. Н. Коноплева [6], Т. Л. Лещинская [6], Т. В. Лисовская [6], М. Е. Скивицкая [9], А. В. Хуторской [11]), определяющий формирование у учащихся умения применять полученные знания и умения в разнообразных учебных и жизненных ситуациях.

Основополагающими положениями методики являются **принципы**: мотивационно-ценностной основы обучения; связи методики с жизнью и профессиональным трудом учащихся; социально-адаптирующей направленности обучения; использования максимального количества сенсорных систем; реализации внутрипредметных и межпредметных связей.

Способы измерения времени включают, с одной стороны, *представления о мерах времени* (называние мер времени; представления об общем и единичном соотношении мер времени; преобразование, сравнение единиц измерения времени; выполнение арифметических действий с единицами измерения времени) и *ориентировку во времени на чувственной основе*, с другой стороны (ориентировка во времени через сенсорные системы; с опорой на измерительные приборы; с опорой на чувство времени).

Результаты исследования

Время считается неотъемлемой частью жизнедеятельности человека, являясь условием и средством продуктивного функционирования. Человек в течение дня бесчисленное число раз демонстрирует владение способами измерения времени: при расчете времени подъема с учетом разных факторов; времени выхода из дома, исходя из актуальных дел; определении времени, необходимого для посещения объектов социального назначения; времени, необходимого для выполнения домашних дел и т.д. И если для людей с сохранным интеллектом овладение способами измерения времени не представляет значительных трудностей, то лица с интеллектуальной недостаточностью нуждаются в дополнительной помощи в овладении способами измерения времени, что, с одной стороны, связано с особенностями познавательной деятельности учащихся с интеллектуальной недостаточностью, с другой стороны, обусловлено спецификой самой категории «время».

Данные, полученные в ходе экспериментального исследования, проведенного в 2017–2018 учебном году с учащимися XI–XII классов вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната) ($n = 93$) и учащимися с интеллектуальной недостаточностью, обучавшимися в учреждениях профессионально-технического образования ($n = 53$), показали, что у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью способы измерения времени находятся на низком (37 %), среднем (49,3 %) и высоком (13,7 %) уровне и характеризуются следующими особенностями: несформировано умение применять имеющиеся знания в новых условиях при решении задач бытового и профессионально-трудового характера; учащиеся не переносят имеющийся практический опыт на теоретические знания для наполнения мер времени конкретным содержанием; учащиеся лучше ориентируются в кратких мерах измерения времени (секунда, минута, час) и испытывают трудности при работе с более длительными мерами измерения времени (неделя, месяц, год); учащиеся испытывают трудности при определении продолжительности незнакомых и малознакомых для себя видов деятельности, и лучше ориентируются в хорошо знакомых для себя занятиях; наблюдаются сложности ориентировки в календаре, расписании движения общественного транспорта, часах с циферблатом; трудности установления соотношения мер

времени, расположения мер времени в порядке возрастания / убывания [10].

Выявленные трудности осложняют получение учащимися образования, значительно снижают их конкурентоспособность на рынке труда, затрудняют самостоятельную жизнь выпускников, и требуют разработки и апробации методики работы по формированию способов измерения времени.

Цель методики: формирование способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудового обучения.

Разработанная методика формирования способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудового обучения предполагает реализацию трех основных этапов: **пропедевтико-ориентировочного, основного и контрольно-оценочного**. *Пропедевтико-ориентировочный этап* направлен на изучение сформированности способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью; определение направлений и содержания работы по формированию способов измерения времени. *Основной этап* предполагает формирование способов измерения времени в процессе профессионально-трудового обучения и включает **мотивационный, содержательный и рефлексивный блоки**. *Контрольно-оценочный этап* направлен на выявление динамики состояния сформированности способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью с целью обоснования эффективности организованной коррекционно-педагогической работы по формированию способов измерения времени в процессе профессионально-трудового обучения.

Рассмотрим подробнее задачи, условия, направления и приемы работы на основном этапе в соответствии с мотивационным, содержательным и рефлексивным блоками.

1 блок. Мотивационный

Задачи:

- формировать положительную мотивацию к изучению материала;
- формировать понимание на личностно значимом уровне роли мер времени в повседневной и профессионально-трудовой деятельности человека.

Условия:

- приведение примеров разнообразных жизненных ситуаций, раскрывающих роль мер времени;
- обращение к личному опыту учащихся;
- ориентировка на будущую профессионально-трудовую деятельность учащихся.

Направления:

- формирование представлений о значимости мер времени в повседневной жизни человека;
- формирование представлений о значимости мер времени в профессионально-трудовой деятельности человека.

Приемы:

- ответы на вопросы проблемного характера, побуждающие учащихся к мыслительной деятельности, формулировке умозаключений, выводов проблемного характера (например: К чему приведет опоздание на работу на несколько минут? Почему важно вовремя приходить на остановку общественного транспорта?);
- анализ жизненных ситуаций, раскрывающих роль мер времени в повседневной и профессионально-трудовой деятельности человека;
- рассматривание таблиц и рисунков, демонстрирующих различные повседневные и профессионально-трудовые ситуации;
- приведение учащимися примеров жизненных ситуаций, раскрывающих роль мер времени.

2 блок. Содержательный

Задачи:

- совершенствовать представления о мерах времени;
- формировать ориентировку во времени на чувственной основе;
- формировать способы измерения времени в значимых для повседневной жизни и профессионально-трудовой деятельности ситуациях.

Условия:

- последовательная работа по формированию способов измерения мер времени: «минута», «секунда», «час», «сутки», «неделя», «месяц», «год»;
- использование заданий, отображающих реальные и разнообразные стороны бытовой и профессионально-трудовой сферы жизни учащихся;

– опора на различные анализаторы (двигательный, слуховой, осязательный, зрительный) при формировании ориентировки во времени на чувственной основе;

– использование разнообразного дидактического материала (расписание движения общественного транспорта, результаты соревнований, изображения часов и др.).

Направления работы:

1) развитие представлений о мерах времени: название мер времени; представления об общем и единичном соотношении мер времени; преобразование, сравнение единиц измерения времени; выполнение арифметических действий с единицами измерения времени;

2) формирование ориентировки во времени на чувственной основе через анализаторные системы; с опорой на измерительные приборы; с опорой на чувство времени.

3) формирование способов измерения времени в значимых для повседневной жизни ситуациях (ориентировка в расписании движения транспорта, времени работы объектов социального назначения, сроков годности продуктов и др.);

4) формирование способов измерения времени в значимых для профессионально-трудовой деятельности ситуациях (определение начала рабочего дня, перерыва на обед, времени выхода на пенсию по возрасту, выхода на работу после закрытия больничного листа и др.).

Приемы работы:

– решение примеров, включающих действия сложения и вычитания чисел, выражающих меры времени (без замены и с заменой одних мер времени другими);

– решение примеров, включающих действия умножения и деления чисел, выражающих меры времени на отвлеченное число;

– соотнесение, сравнение и преобразование единиц измерения времени;

– соотнесение, сравнение и преобразование чисел, выражающих меры времени;

– нахождение неизвестных компонентов арифметических действий с числами, выраженными в мерах времени;

– расположение единиц измерения времени и чисел, выражающих меры времени в порядке возрастания/убывания;

– выполнение практических действий (решение примеров, вырезание предметов, выполнение физических упражнений и др.) в пределах обозначенных мер времени;

– рассматривание и обозначение измерительных приборов и частей измерительных приборов, изображенных на рисунках и представленных в натуральном виде;

– выполнение практических действий (включение, выключение, задание временных характеристик) с приборами для измерения времени;

– измерение времени с опорой и без опоры на измерительные приборы, системы счисления времени (песочные часы, электронные и механические часы, секундомер, календарь на месяц, календарь на год и др.);

– планирование действий учащимися с учетом заданного времени;

– решение простых и составных арифметических задач (2–4 арифметических действия) бытового и профессионально-трудового характера с числами, выраженными в мерах времени;

3 блок. Рефлексивный

Задачи:

– закреплять представление о роли мер времени в повседневной и профессионально-трудовой деятельности человека;

– формировать умение обобщать итоги выполненной работы.

Условия:

– активное привлечение учащихся к самостоятельным выводам по теме уроков;

– демонстрация связи сформированных представлений и умений с жизненными ситуациями в повседневной и профессионально-трудовой деятельности человека.

Направления работы:

– закрепление представлений о роли мер времени в повседневной и профессионально-трудовой деятельности человека;

– формирование умений обобщать итоги выполненной работы.

Приемы работы:

– самооценка учащимися процесса и результатов своей работы;

– оценка учащимися практичности полученных знаний;

– организация и руководство работой учащихся по обобщению учебного материала;

– итоговый контроль и оценка работы каждого ученика;

– выявление пробелов и недоработок отдельных учащихся в изучении темы;

– ответы на вопросы по материалам урока.

Содержание коррекционно-педагогической работы по формированию способов измерения времени включает материалы для 50 уроков, расположенных в рабочей тетради по мерам времени: минута, секунда, час, сутки, неделя, месяц, год. Работа начинается с временного отрезка «минута», поскольку данная мера времени наиболее часто знакома учащимся и является более осязаемой. Далее временные отрезки расположены в порядке увеличения продолжительности. Материалы могут использоваться на уроках «Математика», «Социально-бытовая ориентировка» и др., и во внеурочное время (экскурсии, воспитательные мероприятия и др.).

С целью оценки эффективности разработанной методики был организован и проведен формирующий эксперимент на базе шести учреждений образования. Контрольную группу составили учащиеся ($n = 29$) ГУО «Червенский профессиональный строительный лицей» ($n = 12$), ГУО «Смолевичский государственный аграрно-технический профессиональный лицей» ($n = 12$), ГУО «Копыльская вспомогательная школа-интернат» ($n = 5$). Экспериментальную группу ($n = 22$) составили учащиеся ГУО «Вспомогательная школа г. Бреста» ($n = 4$), ГУО «Копыльская вспомогательная школа-интернат» ($n = 9$), УО «Гродненский государственный колледж бытового обслуживания населения» ($n = 9$).

Поскольку констатирующий эксперимент был организован и проведен в 2017–2018 уч. году, а формирующий эксперимент в 2020–2021 уч. году, для получения объективных и достоверных данных о результативности разработанной методики по формированию способов измерения времени в процессе профессионально-трудового обучения было организовано дополнительное исследование начального уровня сформированности способов измерения времени у участников контрольной и экспериментальной групп.

До проведения формирующего эксперимента сформированность способов измерения времени на высоком уровне определена у 10,3 и 9,1 % учащихся контрольной и экспериментальной групп соответственно. На среднем уровне способы измерения времени сформированы у 48,3 % учащихся контрольной и 45,45 % учащихся экспериментальной группы.

На низком уровне у 41,4 % участников контрольной группы и 45,45 % учащихся экспериментальной группы.

Повторная диагностика сформированности способов измерения времени в контрольном и экспериментальном классах проводилась с использованием заданий констатирующей части исследования, результаты контрольно-оценочного этапа представлены на рис. 1, 2.

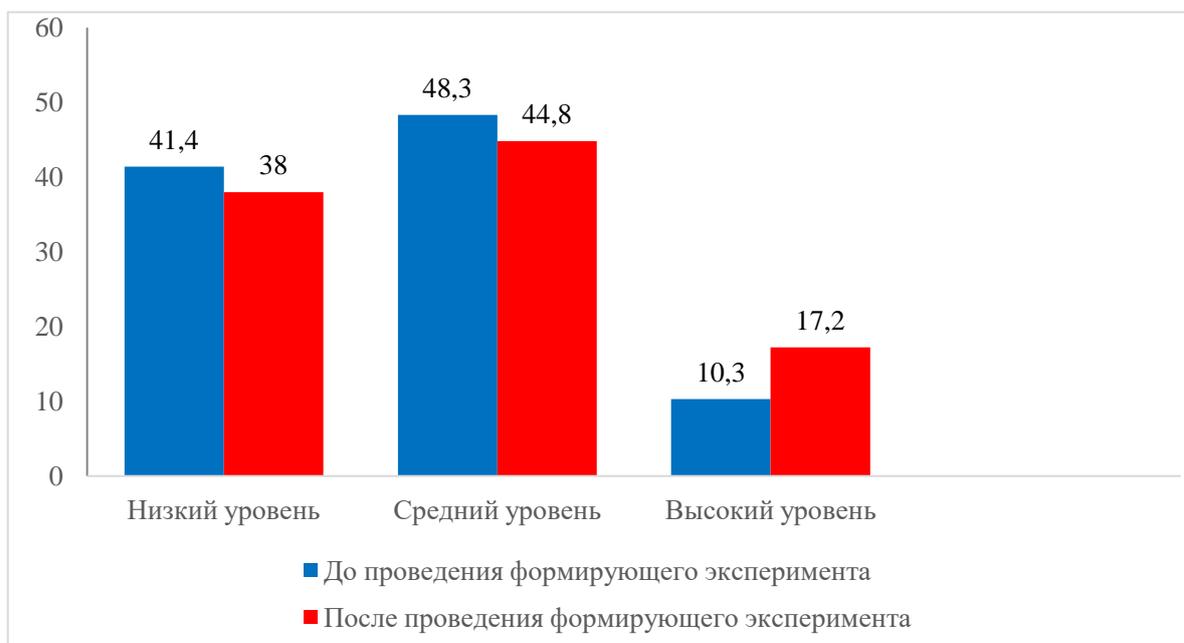


Рис. 1. Динамика развития способов измерения времени в контрольной группе до и после проведения формирующего эксперимента

В контрольной группе уровни сформированности способов измерения времени повысились у троих учащихся (+10,3 %) (рис. 1): один учащийся (+3,4 %) после окончания формирующего эксперимента повысил уровень сформированности способов измерения времени с низкого на средний. Двое учащихся (+ 6,9 %) повысили уровень сформированности способов измерения времени со среднего на высокий. В контрольной группе наибольший прирост произошел в заданиях, раскрывающих усвоение учащимися содержание учебной программы: представления о соотношении мер времени (+ 12,07 %), сравнение (+ 10,34 %) единиц измерения времени, выполнение арифметических действий с единицами измерения времени (+ 12,07 %), расположении мер времени в порядке возрастания величины (+ 10,35 %). Также динамика наблюдалась при выполнении заданий, направленных на определение сформированности способов измерения времени в отдельных значимых для повседневной жизни и профессионально-трудовой деятельности ситуациях. Так, на

10,35 % больше учащихся справились с заданием на определение времени ожидания общественного транспорта. На 10,34 % больше учащихся справились с заданиями на определение времени окончания обеда на перерыв и времени до окончания рабочего дня. При этом, динамики в заданиях на определение срока годности продукта, времени выхода на пенсию по возрасту не наблюдалось. При выполнении заданий, направленных на определение ориентировки во времени с опорой на чувство времени (по мерам времени: минута, час) была отмечена отрицательная динамика: $-5,18\%$ и $-8,62\%$ соответственно. Отрицательный сдвиг можно объяснить специфической формой предъявления материала: в отличие от других заданий, упражнения этой группы предполагали только выбор правильного/неправильного ответа знаками «+», «-», в связи с этим возможно предположить, что произошло точечное «угадывание» правильных ответов на этапе обследования сформированности способов измерения времени в контрольной группе до проведения формирующего эксперимента.

В экспериментальной группе уровни сформированности способов измерения времени были повышены у семи учащихся ($+31,8\%$) (рис. 2). Низкий уровень способов измерения времени был диагностирован у шести участников, в то время как до проведения формирующего эксперимента – у десяти ($-18,15\%$). Трое участников ($13,6\%$) повысили уровень способов измерения времени со среднего на высокий.

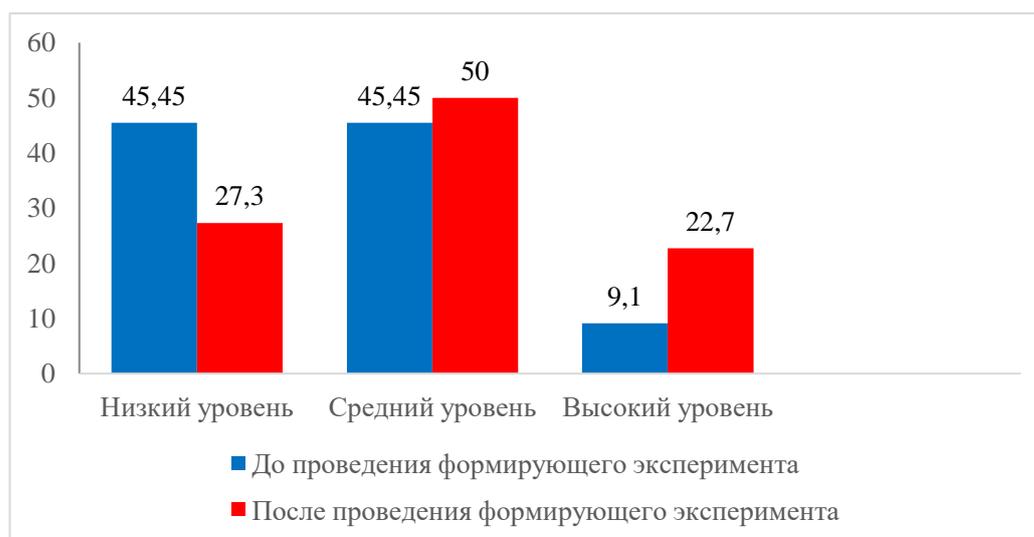


Рис. 2. Динамика развития способов измерения времени в экспериментальной группе до и после проведения формирующего эксперимента

В экспериментальной группе наиболее значительные результаты наблюдались в заданиях на соотношение мер времени (+31,81 %), сравнение единиц измерения времени (+27,27 %), выполнение арифметических действий с единицами измерения времени: сложение (+18,18 %), расположение мер времени в порядке возрастания величины (+20,46 %). При выполнении заданий, направленных на определение ориентировки во времени с опорой на чувство времени (по мерам времени: секунда, минута, час) был отмечен положительный сдвиг: +11,36, +15,91, +18,18 % соответственно. При определении времени, необходимого для выполнения некоторых работ (приготовление супа, протирание пыли и др.), была отмечена положительная динамика. При этом качественно ответы учащихся также претерпели значительные изменения: если при обследовании до проведения формирующего эксперимента учащиеся преимущественно определяли правильно продолжительность близких для себя событий: мытье рук, выполнение уроков, оперируя при этом стандартизированными мерами времени «1 минута», «1 час», то по окончании формирующего эксперимента учащиеся стали лучше определять продолжительность малознакомых для себя работ: строительство дома, покупки в магазине. Кроме того, было отмечено, что учащиеся старались точнее определить продолжительность событий, о чем свидетельствуют более точные ответы: «2 минуты», «1 час 10 минут», «40 минут».

По окончании формирующего эксперимента учащиеся лучше справились с решением простых и составных задач на определение продолжительности, времени начала и окончания событий из бытовой и профессионально-трудовой сферы жизни. Задания на определение времени ожидания автобуса по данным, представленным в числовом варианте и в виде изображения механических часов были выполнены лучше в 31,82 и 18,18 % случаях. Задание на расчет времени выхода на пенсию по возрасту (+22,72 %), времени окончания перерыва на обед (+38,64 %), окончания рабочего дня (+ 20,46 %).

В итоге проведение повторного исследования в контрольном и экспериментальном классах позволяет зафиксировать повышение уровня сформированности способов измерения времени в контрольном классе на 10,3 %, в экспериментальном на 31,8 %, что позволяет сделать вывод об эффективности использования разработанной методики по формированию способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудового обучения.

Обсуждение и выводы

Таким образом, время является составной частью деятельности человека, обеспечивая эффективное и продуктивное поведение в бытовой и профессиональной сфере жизни. Отсутствие умений в названных областях негативно сказывается на организации деятельности в бытовой сфере и профессионально-трудовой деятельности лиц с интеллектуальной недостаточностью, поскольку снижает их трудовую мобильность, приводит к нарушению трудовой дисциплины, социальной дезадаптации.

Построение методики по формированию способов измерения времени у учащихся с легкой интеллектуальной недостаточностью в процессе профессионально-трудового обучения основано на идеях витагенного обучения, деятельностном и компетентностном подходах. Разработанная методика предполагает реализацию трех основных этапов: пропедевтико-ориентировочного, основного и контрольно-оценочного. Проведение коррекционно-педагогической работы на основном этапе работы осуществляется согласно мотивационному, содержательному и рефлексивному блокам работы. В рамках мотивационного этапа работа осуществляется по формированию представлений о значимости мер времени в социальной и профессионально-трудовой деятельности человека. Содержательный блок предполагает проведение работы по следующим направлениям: развитие представлений о мерах времени; формирование ориентировки во времени на чувственной основе; формирование способов измерения времени в значимых для повседневной жизни ситуациях; формирование способов измерения времени в значимых для профессионально-трудовой деятельности ситуациях. На рефлексивном блоке работы проводится закрепление представлений о роли мер времени в повседневной и профессионально-трудовой деятельности человека и формирование умений обобщать итоги выполненной работы.

Список литературы

1. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
3. Глассер У. Школы без неудачников. – М.: Прогресс, 1991. – 176 с.

4. Гриханов В. П., Жук Е. А. Формирование у учащихся с интеллектуальной недостаточностью практической математической компетенции в процессе обучения математике // Специальная адукацыя. – 2013. – № 2. – С. 47–51.
5. Коноплева А. Н., Лещинская Т. Л., Лисовская Т. В. Стандартизация специального образования на компетентностной основе // Веснік адукацыі. – 2009. – № 6. – С. 12–18.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
7. Лисовская Т. В. Математическое образование учащихся с интеллектуальной недостаточностью на основе компетентностной парадигмы // Специальная адукацыя. – 2013. – № 4. – С. 41–44.
8. Перова М. Н. Методика преподавания математики в специальной (коррекционной) школе VIII вида. – М.: Владос, 2001. – 408 с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с.: ил.
10. Скивицкая М. Е. Практическая направленность обучения математике в старших классах вспомогательной школы // Актуальные проблемы специального образования: материалы Междунар. виртуальн. науч.-практ. конф., Мурманск, 1 октября 2009 г. – 31 января 2010 г. / МГПУ; А. Гущина, Т. В. Кузьмичева (отв.ред.) [и др.]. – Мурманск, 2010. – Т.2. – С. 139–143.
11. Фомина О. В. Характеристика представлений о времени и умения ориентироваться во времени у учащихся XI–XII классов вспомогательных школ // Педагогическая наука и образование. – 2018. – № 4. – С. 88–91.
12. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. – М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.: ил.
13. Шацкий С. Т. Методические изыскания // Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1980. – 304 с.

References

1. Belkin, A.S. (2000) *Osnovy vozrastnoj pedagogiki* [Fundamentals of age-related pedagogy]. Moscow: Academy. (In Russian).
2. Vygotsky, L.S. (1999) *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Pedagogy-Press. (In Russian).
3. Glasser, W. (1991) *Shkoly bez neudachnikov* [Schools without losers]. Moscow: Progress. (In Russian).
4. Grikhanov, V.P., Zhuk, E.A. (2013) Formirovanie u uchashchihsya s intellektual'noj nedostatochnost'yu prakticheskoy matematicheskoy kompetencii v processe obucheniya matematike [Formation among students with intellectual insufficiency of practical mathematical competence in the process of teaching mathematics]. *Specyyaal'naya adukacyya – Special Adukai*. Vol. 2. pp. 47–51. (In Russian).
5. Konopleva, A.N., Leshchinskaya, T.L., Lisovskaya, T.V. (2009) Standartizaciya special'nogo obrazovaniya na kompetentnostnoj osnove [Standardization of special education on a competent basis]. *Vesnik adukacyi – Vesnik adukatsi*. Vol. 6. pp 12–18. (In Russian).
6. Leontiev, A.N. (1977) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Mocsow: Politizdat. (In Russian).

7. Lisovskaya, T.V. (2013) *Matematicheskoe obrazovanie uchashchihsya s intellektual'noj nedostatochnost'yu na osnove kompetentnostnoj paradigmy* [Mathematical education of students with intellectual insufficiency based on a competent paradigm]. *Spetsyuual'naya adukacya – Special Aduka*. Vol. 4. pp 41–44. (In Russian).

8. Perova, M.N. (2001) *Metodika prepodavaniya matematiki v special'noj (korrekcionnoj) shkole VIII vida* [Methodology of teaching mathematics in a special (correctional) school of the VIII type]. Moscow: Vlos. (In Russian).

9. Rubinstein, S.L. (2000) *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg: Peter Publishing House. (In Russian).

10. Skivitskaya, M.E. (2010) *Prakticheskaya napravlennost' obucheniya matematike v starshih klassah vspomogatel'noj shkoly* [Practical orientation of teaching mathematics in high schools of auxiliary school]. *Aktual'nye problemy special'nogo obrazovaniya* [Current problems of special education]. Proceedings of the International Virtual Scientific and Practical Conference. Murmansk, 1 October 2009 31 January 2010. Moscow: MGPU. pp. 139–143. (In Russian).

11. Fomina, O.V. (2018) *Harakteristika predstavlenij o vremeni i umeniya orientirovat'sya vo vremeni u uchashchihsya XI–XII klassov vspomogatel'nyh shkol* [Characterization of ideas about time and the ability to navigate time among students of the XI–XII classes of auxiliary schools]. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie – Pedagogical science and education*. Vol. 4. pp 88–91. (In Russian).

12. Khutorskoj, A.V. (2013) *Kompetentnostnyj podhod v obuchenii* [Competent approach in training]. Moscow: Eidos; Publishing House of the Institute of Human Education. (In Russian).

13. Shatsky, S.T. (1980) *Metodicheskie izyskaniya* [Methodical research]. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya – Selected pedagogical essays*. Moscow: Pedagogy. T 1. (In Russian).

Об авторе

Фомина Оксана Вячеславовна, магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики специального образования, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Гродно, Республика Беларусь, e-mail: oksivar-gr2@rambler.ru

About the author

Oksana V. Fomina, master of pedagogical sciences, senior teacher of the department of theory and methodology of special education, Yanka Kupala Grodno State University, Grodno, Republic of Belarus, e-mail: oksivar-gr2@rambler.ru

Поступила в редакцию: 07.04.2022

Received: 07 Apr. 2022

Принята к публикации: 29.04.2022

Accepted: 29 Apr. 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья как междисциплинарная проблема

И. К. Шац

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

Введение. В оказании помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их семьям участвуют педагоги-дефектологи, психологи и врачи разных специальностей. Эти специалисты, взаимодействуя с семьей ребенка с ОВЗ, должны иметь схожие позиции и взгляды на различные аспекты воспитания.

Материалы и методы. Исследование проводилось в 236 семьях с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и в 113 семьях со здоровыми детьми. Диагностика стиля воспитания проводилась в процессе семейной психотерапии и консультирования с помощью диагностического интервью, с использованием ряда психологических методик, в том числе авторского скрининг-опросника родительского отношения.

Результаты. В семьях детей с ОВЗ применялись различные стили негармоничного воспитания. Потворствующая гиперпротекция как стиль воспитания встречалась наиболее часто. На втором по частоте месте было выявлено ипохондрическое доминирование как стиль воспитания. Этот стиль воспитания описан и обоснован автором. Основой этого стиля воспитания являлось преувеличенное, утрированное внимание родителя к здоровью ребенка и его жесткий контроль с игнорированием желаний и потребностей ребенка. В ситуациях, не связанных со здоровьем, ребенок сам определял и регламентировал свою жизнь, а все его желания и прихоти выполнялись. Выявлены психологические и социальные причины негармоничного воспитания. Результатами такого воспитания часто являются патохарактерологические реакции, нарушение поведения, формирование различных вариантов аномалий личности.

Обсуждение и выводы. Большой удельный вес негармоничных стилей воспитания в семьях детей с ОВЗ является серьезной педагогической проблемой. Использование негармоничных стилей в семейном воспитании приводит к серьезным психологическим, социальным и психиатрическим последствиям. Таким образом, отклонения в воспитании и его составляющие имеют педагогические, психологические, социальные и клинические аспекты, что делает воспитание междисциплинарной проблемой. Для решения этих проблем требуются усилия различных специалистов.

Ключевые слова: параметры воспитания, негармоничное воспитание, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Для цитирования: Шац И.К. Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья как междисциплинарная проблема // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 366–380. DOI 10.35231/18186653_2022_2_366

Raising children with disabilities as an interdisciplinary problem

Igor K. Shats

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

Introduction. Educational specialists, psychologists and doctors from different specialties are involved in assisting children with disabilities and their families. These professionals, when interacting with the family of a child with disabilities, should have similar attitudes and views on various aspects of education.

Materials and methods. The study was conducted in 236 families with children with disabilities and 113 families with healthy children. Parenting style was diagnosed in family psychotherapy and counselling using a diagnostic interview, using a range of psychological techniques, including the author's Parenting Attitude Screening Questionnaire.

Results. Different styles of disharmonious parenting were used in families of children with disabilities. Indulgent hyperprotection as a parenting style was the most common. Hypochondriacal domination as a parenting style was found to be the second most frequent. This parenting style was described and substantiated by the author. The basis of this parenting style was the parent's exaggerated attention to the child's health and their tight control, ignoring the wishes and needs of the child. In non-health situations, the child determined and regulated his or her own life, and all of his or her wishes and whims were fulfilled. The psychological and social causes of disharmonious upbringing were identified. The results of such upbringing are often pathocharacterological reactions, behavioural disorders and the formation of various personality anomalies.

Discussion and conclusion. The high proportion of non-harmonious parenting styles in families of children with disabilities is a serious pedagogical problem. The use of disharmonious styles in family education leads to serious psychological, social and psychiatric consequences. Thus, educational deviations and their components have pedagogical, psychological, social and clinical dimensions, making parenting a multidisciplinary problem. Addressing these problems requires the efforts of different professionals.

Key words: parenting parameters, disharmonious upbringing, children with disabilities.

For citation: Shats, I. K. (2022) *Vospitaniye detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak mezhdistsiplinarnaya problema* [Raising children with disabilities as an interdisciplinary problem]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 366–380. DOI 10.35231/18186653_2022_2_366 (In Russian).

Введение

Воспитание как система воздействия на ребенка наравне с наследственными факторами является определяющим аспектом для формирования личности ребенка, влияет на его поведение и во многом определяет всю последующую жизнь¹. Воспитание является одной из центральных задач педагогики. Обычно воспитанием занимается семья, участвуют в этом процессе и специалисты образовательных учреждений.

Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в семье является важной частью коррекционных и реабилитационных мероприятий в системе помощи таким детям. В семьях детей с ограниченными возможностями здоровья часто используются негармоничные типы (стили) воспитания, что приводит к серьезным педагогическим, психологическим, социальным, а порой и психическим проблемам [4; 17].

С детьми с особыми нуждами взаимодействуют: семья ребенка, педагоги-дефектологи, специальные психологи, неврологи, врачи-психиатры и психотерапевты, а также врачи других специальностей (в зависимости от проблем здоровья). В связи с этим существует настоятельная потребность сблизить позиции разных специалистов по трактовке воспитания, его характеристик и типов, создать с участием разных специалистов унифицированные комплексные программы по коррекции негармоничных стилей воспитания и его последствий для детей с ОВЗ.

Целью статьи является анализ различных аспектов и междисциплинарных подходов к воспитанию детей с ОВЗ с использованием литературных данных и результатов собственных исследований.

Обзор литературы

Исходя из целей данного исследования нами был проведен анализ педагогической, психологической и клинической литературы по различным аспектам воспитания.

¹ Шнейдер Л. Б., Семейная психология: учеб. пособие для вузов. Екатеринбург, Деловая книга. 2007. 734 с.

В педагогической литературе существуют разные, хотя и близкие, определения воспитания. О.С. Газман определяет воспитание как «сотрудничество поколений, совместная выработка ценностей, норм, задач, социальной деятельности, т. е. духовное творчество старших и младших, продуктом которого является жизненная позиция» [1, с. 51]. Другие авторы считают, что воспитание является и процессом развития личности, и условиями для этого развития [2, с. 12]. Специалисты полагают, что воспитание способствует адаптации человека в обществе и влияет на его социализацию [9]. По мнению некоторых исследователей, в настоящее время в науке отсутствует философско-методологическое обоснование терминологического определения понятия «семейное воспитание», его критерии многочисленны, нечетки и противоречивы [16]. По мнению автора семейное воспитание как научный феномен имеет большие перспективы и является междисциплинарной проблемой [15].

В научной литературе в зависимости от подходов существуют разные описания и классификации параметров и типов (стилей) воспитания. В педагогической теории и практике приняты следующие параметры воспитания: степень контроля, заботы и опеки, качество эмоционального контакта между родителями и ребенком, характер руководства поведением ребенка со стороны взрослых¹ [5; 6].

Определенная комбинация вариантов этих параметров определяет стиль воспитания, чаще выделяют авторитарный, демократический, либеральный и попустительский стили воспитания или близкие по смыслу варианты.

При авторитарном воспитании родители имеют четкие представления о целях и результатах воспитания, демонстрируют высокий уровень контроля и холодные отношения, при этом удовлетворяют бытовые и образовательные потребности ребенка [5; 6]. В деятельности воспитателя доминирует принуждение, выраженная опека². Демократический стиль воспитания включает теплые отношения и высокий контроль. Родители, поощряют инициативу и, прислушиваются к мнению детей. Демократический стиль формирует гармоничный тип личности. Либеральный стиль воспитания предполагает полную свободу для ребенка, при этом правила

¹ Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 304 с.; Психология развития: словарь / под ред. А.Л. Венгера. М.: ПЕР СЭ, 2005. 176 с.

² Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 304 с.

поведения, запреты, реальная помощь отсутствуют, но отношение с детьми теплые. При попустительском стиле воспитания для детей нет ограничений, отношения со стороны родителей холодные. Родители удовлетворяют материально бытовые потребности ребенка, но безразличны к его духовным потребностям и переживаниям [5; 6].

В теоретических и практических исследованиях психолого-психиатрической направленности наиболее часто ссылаются на параметры, стили воспитания и их последствия, описанные отечественными психиатрами Г.Е. Сухаревой (1959), А.Е. Личко (1983, 1985) и Э.Г. Эйдемиллером (1990) [7; 8; 12; 18]. Каждый стиль воспитания состоит из определенных параметров таких, как уровень протекции (опеки) в процессе воспитания, степень удовлетворения потребностей ребенка, количество и качество требований к ребенку в семье, неустойчивость стиля воспитания¹ [18]. А.Е. Личко (1983, 1985) выделяет следующие негармоничные стили воспитания: потворствующую гиперпротекцию, доминирующую гиперпротекцию, условия повышенной моральной ответственности, эмоциональное отвержение, условия жестоких взаимоотношений и гипопротекцию. Автор считает, что негармоничные стили воспитания играют большое значение в возникновении патохарактерологических реакций, неврозов и аномального развития личности (психопатии) [7; 8].

При потворствующей гиперпротекции родители чрезмерно покровительствуют своему ребенку, стремятся освободить его от малейших трудностей, от скучных и неприятных обязанностей, постоянно опекают ребенка. Доминирующая гиперпротекция включает в себя чрезмерную опеку со стороны родителей, мелочный контроль каждого шага и составляет систему постоянных запретов. Воспитание в системе повышенной моральной ответственности характеризуется сочетанием высоких требований к ребенку с пониженным вниманием к его потребностям. Требования к ребенку очень велики и не соответствуют его возможностям. При воспитании по типу эмоционального отвержения ребенок постоянно ощущает, что им тяготеются, переживает эмоциональную депривацию, так как родители устанавливают в отношениях с ним большую душевную дистанцию. Условия жестоких взаимоотношений обычно сочетаются с эмоциональным отвержением и включают в себя суровые наказания за мелкие

¹ Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2003. 336 с.

проступки и непослушание, лишение удовольствий, неудовлетворение потребностей ребенка. Гипопротекция проявляется недостатком опеки и контроля, а главное – отсутствием искреннего интереса к делам, волнениям и увлечениям ребенка или подростка. Чаще в современных семьях в условиях материального достатка гипопротекция не сказывается на удовлетворении насущных нужд ребенка, а проявляется только недостатком внимания, заботы и руководства [7; 8; 18].

В работах по воспитанию в семьях, имеющих детей с ОВЗ, описываются схожие с вышеизложенным стили воспитания, но отмечается больший удельный вес опеки (протекции)¹ [13; 19]. В то же время многие специалисты обращают внимание, что в семьях больных детей родители часто переходят к ранее не свойственным этой семье или необычным типам воспитания [7; 12; 18 и др.]. Описан тип воспитания «в культе болезни» детей с ОВЗ, когда болезнь ребенка или подростка становится центром, на котором фиксировано внимание всей семьи [7].

Причины негармоничного воспитания очень различны, к ним можно отнести широкий спектр жизненных ситуаций и обстоятельств в жизни семьи. По мнению многих исследователей, важную роль в нарушениях воспитания играют характерологические особенности самих родителей (выраженные акцентуации и расстройства личности) и их психологические проблемы, решаемые за счет ребенка² [19; 20].

Серьезными последствиями негармоничного воспитания являются патохарактерологические реакции и патологические формирования личности [4]. Патохарактерологические реакции проявляются преимущественно в разнообразных отклонениях поведения ребенка или подростка и как правило, сопровождаются невротическими (в частности соматовегетативными) расстройствами.

В развитии приобретенных аномалий личности, к которым относят патохарактерологическое развитие и патологические формирования личности дефицитарного типа, неправильное воспитание играет важную, а порой и основную роль [3]. Эти личностные расстройства малообратимы и существенно затрудняют социальную адаптацию в течение всей жизни человека.

¹ Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. (Высшая школа). М.: Юрайт, 2021. 318 с.

² Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов. СПб.: Речь, 2003. 336 с.

Материалы и методы

Исходя из цели исследования, нами были изучены детско-родительские отношения и типы воспитания в 236 семьях детей с различными проблемами здоровья. Исследование проводилось в семьях детей с онкологическими заболеваниями, другими тяжелыми соматическими заболеваниями, нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержками психического развития. Для выявления закономерностей и тенденций было проведено аналогичное исследование в 113 полных семьях здоровых детей, которые составили контрольную группу исследования.

Исследование проводилось в процессе оказания психологической помощи семье с помощью диагностического интервью. В рамках семейного консультирования и психотерапевтических сессий, использовались: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) [20], методика PARI [11], Опросник родительского отношения [10] и авторский скрининг опросник родительского отношения (СОРО)¹.

Результаты

Анализ отдельных параметров воспитания показал, что в группе детей с ОВЗ, по сравнению группой здоровых детей, отмечается высокий удельный вес гиперпротекции ($p < 0,001$). Иллюстрацией такого воспитательного подхода может служить типичная позиция матери больного ребенка: «Мой ребенок не должен чувствовать себя существом второго сорта из-за того, что он болен».

Во многих семьях детей с ОВЗ родители отказывались от требований и обязанностей для ребенка как инструмента воспитания и механизма формирования ответственности за порученное дело. Это касалось, как домашних обязанностей, так и школьной работы. Этот параметр также абсолютно достоверно отличался ($p < 0,001$) по сравнению с контрольной группой. Такая позиция объяснялась родителями следующим образом: «После перенесенной болезни ребенок стал очень нервным и слабым, мне легче сделать что-то самой, чем просить об этом сына» и т.п. Потвор-

¹ Шац И.К. Дети с ограниченными возможностями здоровья: диагностика клинико-психологических, психолого-педагогических проблем и динамическое сопровождение: учеб. пособие. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2020. 180 с.

ствование, как важный параметр воспитания, также превалировало в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной ($p < 0,05$). Типичное объяснение: «У моего сына много проблем, он заслужил привилегии».

Результаты исследования показали, что перечень запретов и ограничений для детей как инструмент воспитания и привития тех или иных социальных правил и установок был достоверно меньше ($p < 0,01$) в семьях детей с ОВЗ, по сравнению с семьями со здоровыми детьми. В семьях, где такие социальные ограничения и запреты все же существовали, дети часто легко их нарушали. Многие матери боялись строго спросить за проступки или неправильное поведение своих детей, это было связано со страхом ухудшения соматического или психического состояния ребенка. Типичное объяснение: «Запрещать, что-то ребенку сейчас, когда он столько пережил? Вот пройдет какое-то время, он подрастет, окрепнет – тогда...». Выявленная особенность отношений родителей к запретам и ограничениям сочеталась с отказом от использования различных санкций и наказаний. Наказания использовались в этих семьях достоверно реже ($p < 0,01$), чем в семьях здоровых детей.

В семьях детей с ОВЗ применялись различные стили негармоничного воспитания. Потворствующая гиперпротекция как стиль воспитания встречалась наиболее часто и была выявлена в 92 семьях (39%), в контрольной группе она диагностирована в 26 семьях (23%). В этих семьях практически не применялись наказания, запреты и ограничения, ребенка ограждали от домашних обязанностей и социальных нагрузок, стремились к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка. Вариантом потворствующей гиперпротекции является стиль воспитания по типу «оранжерейного воспитания» [12]. В этих семьях ребенок ограждался от самостоятельного преодоления малейших трудностей, ему не прививали настойчивость в достижении цели, умении подавлять сиюминутные желания. Близкие выполняли за ребенка все его обязанности, школьные задания, осуществляли его бытовое обслуживание, оберегали от домашней работы и других видов трудовой деятельности даже в подростковом и юношеском возрасте.

Доминирующая гиперпротекция как стиль воспитания была выявлена в 40 семьях (17%), а в группе семей со здоровыми детьми этот стиль был преобладающим – 37 семей (33%). Ребенок находился в центре внимания родителей, которые отдавали ему много сил и времени, однако в то же

время лишали его самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. Стремление оградить ребенка от любых рисков, неосознанное препятствование любому проявлению самостоятельности ребенка сознательно накладывало ограничения в общении: «друзья могут научить вредным привычкам, и болезнь может обостриться».

Эмоциональное отвержение как тип воспитания было диагностировано в 28 семьях (12%), в контрольной группе – в 13 семьях (12%). Ребенок, которого воспитывали в системе эмоционального отвержения, ощущал себя помехой в жизни родителей, которые устанавливали в отношениях с ним большую дистанцию. В этих семьях использовались жесткие меры воспитательного воздействия, в первую очередь по отношению к мальчикам.

Гипопротекция как стиль воспитания встречалась в семьях детей с ОВЗ редко, всего в 2% случаях (5 семей). Это было связано чаще с кризисными периодами в жизни семьи, родители, переживая депрессию, острое чувство вины и беспомощности, не имели сил заниматься воспитанием больного ребенка. Ребенок часто был, предоставлен самому себе, им не интересовались и не контролировали. В контрольной группе этот стиль воспитания применялся в 13% (15 семей).

Работая много лет с семьями тяжело и /или хронически больных детей или семьями, где дети перенесли тяжелую, опасную порой смертельную болезнь, нами наблюдался отличный от описанных ранее тип воспитания, в котором сочетались признаки разных стилей воспитания. Это сочетание давало весьма специфическую картину, которая и позволила выделить отдельный воспитательный стиль, обозначенный нами как *ипохондрическое доминирование*. Ипохондрия трактуется как 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, неприятных и опасных¹. Часто в основе ипохондрических переживаний лежит мнительность, тревожность по отношению к собственному здоровью, что приводит к постоянному поиску симптомов различных болезней и расстройств². Основной особенностью

¹ Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.

² Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014. 800 с.

ипохондрического доминирования как стиля воспитания являлось преувеличенное, утрированное внимание родителя не к своему здоровью, а к здоровью и самочувствию своего ребенка. По нашим наблюдениям, в семьях ребенка с ОВЗ родители фиксировались на здоровье и самочувствии ребенка, часто «находили» различные симптомы заболеваний, обращались за консультациями к врачам и чрезмерно использовали лабораторные и другие методы исследования. При любом незначительном недомогании ребенка, любых признаках нездоровья родители пугались и паниковали. Этот контроль состояния здоровья жестко и односторонне регламентировал жизнь ребенка (признаки повышенной моральной ответственности), ребенок ограничивался в действиях и поступках, которые гипотетически могли ухудшить его здоровье. В этих ситуациях желания и потребности ребенка абсолютно игнорировались (признаки доминирующий гиперпротекции), а в ситуациях, не связанных со здоровьем, ребенок сам определял и регламентировал свою жизнь, и все его желания и прихоти выполнялись. В аспектах жизни, не связанных со здоровьем, ребенок не был обременен обязанностями, а требования к нему были минимальны (признаки потворствующий гиперпротекции). Запреты, ограничения и разрешения (опять же связанные со здоровьем) могли меняться произвольно, их изменения зависели от массы малоконтролируемых причин (время года, погоды, эпидемической обстановки в городе или в образовательном учреждении и т.п.) (признаки противоречивого воспитания). В данном исследовании такой тип воспитания был выявлен в 62 семьях (26% случаях), в контрольной группе такой стиль воспитания применялся всего в 6% наблюдений (7 семей).

При исследовании стилей воспитания у части семей не было выявлено диагностически достоверных величин ни по одному типу, что позволяло трактовать такое воспитание, как гармоничное. В экспериментальной группе таких семей было всего 9 (4%), в контрольной – 16 (14%). Таким образом, наличие большого количества негармоничных стилей воспитания в семьях детей с ОВЗ является серьезной педагогической проблемой.

Причины негармоничного воспитания. Исследование выявило эмоциональные и социальные причины негармоничного воспитания. Кризис и последующая жизнь семьи, протекающая в ситуации хронического стресса, вызывало переживание родителями различных эмоций: тревоги,

страха потери ребенка, вины, стыда, гнева, депрессии. Переживание этих негативных эмоций влияли на различные параметры воспитания, являлись психологической проблемой и требовали психотерапевтической работы с семьей.

Супружеские отношения родителей, вынужденное перераспределение ролей в семье, возложение обязанностей по уходу и воспитанию на здоровых детей в семье, изоляция и самоизоляция семьи от своего окружения, эффекты стигматизации являются социальными или социально-психологическими явлениями. Эти социальные явления и процессы с разной степенью значимости влияли на взаимодействие членов семьи с больным ребенком и являлись частыми причинами негармоничных стилей воспитания.

Последствия негармоничного воспитания. К основным последствиям негармоничного воспитания относят личностные (патохарактерологические) реакции и патологические формирования личности. Реакции активного и пассивного протеста, отказа и эмансипации приводили к нарушениям поведения, иногда очень выраженным, что в свою очередь нарушало социальную адаптацию детей. Реакции активного протеста во время болезни проявлялись в форме непослушания, грубости, вызывающего и агрессивного поведения в ответ на требования. Эти реакции часто сопровождалось выраженным агрессивным поведением, сочетались с вегетативными проявлениями (покраснение лица, потливость, тахикардия). Реакции эмансипации у больных подростков выражалась в стремлении игнорировать предписанные специалистами медицинские рекомендации по лечению и образу жизни, демонстративном пренебрежении запретами и правилами осторожного и взвешенного поведения. Подростки отказывались от приема лекарств, гуляли в плохую погоду в легкой одежде, уходили из дома по своему разумению, отказывались отчитываться перед взрослыми.

Для формирования аномалий личности, связанных с неправильными типами воспитания необходимо длительное время, поэтому эти состояния диагностировались реже, чем личностные реакции. У детей с ОВЗ в нашем исследовании выявлялись истероидный и неустойчивый варианты патохарактерологического развития личности и псевдоаутистический и диспропорциональный варианты дефицитарного типа патологического формирования личности. Подробный анализ причин и последствий негармоничного воспитания будет изложен в дальнейших публикациях.

Обсуждение и выводы

Анализ педагогической, психологической и медицинской литературы позволяет сделать несколько выводов. Описание параметров и типов воспитания в различных дисциплинах близки по смыслу или идентичны. Предлагаемые разными специалистами методы воздействия в системе «воспитатель-ребенок» часто совпадают по механизмам и результатам.

Исследования выявили высокий удельный вес гиперпротекции и потворствования в семьях детей с ОВЗ, а запреты, ограничения и наказания встречались в этих семьях достоверно меньше, чем у здоровых. На втором месте по частоте встречаемости находилось ипохондрическое доминирование. Эти два стиля воспитания составили две трети среди всех типов воспитания, применяемых в семьях детей с ОВЗ. Доминирующая гиперпротекция занимала третью позицию по частоте, но достоверно меньше встречалась по сравнению с семьями здоровых детей. Такой удельный вес (96%) негармоничных стилей воспитания в группах детей с ОВЗ показывает, что воспитание в этой категории семей является серьезной педагогической проблемой.

Большинство причин негармоничного воспитания детей с ОВЗ являются психологическими (эмоциональные переживания родителей, их личностные особенности) или социально-психологическими (процессы, происходящие в семье, взаимодействия семьи особого ребенка с обществом). Устранение этих причин является предметом психологической (психотерапевтической) работы.

Личностные реакции, связанные с негармоничным воспитанием, приводят к нарушениям социальных норм и расстройству поведения и в полной мере являются социальной и социально-педагогической проблемой.

Аномалии личности, формирующиеся в результате неправильного воспитания, входят в круг психиатрических проблем (диагнозов) и также приводят к стойким нарушениям социальной адаптации.

Таким образом, отклонения в воспитании и его составляющие имеют педагогические, психологические, социальные и клинические аспекты, что делает воспитание междисциплинарной проблемой.

Сотрудничество и совместные усилия педагогов, специальных педагогов, психологов, психотерапевтов и психиатров является важным и необходимым условием эффективного решения этой междисциплинарной проблемы. Это сотрудничество может осуществляться в рамках совмест-

ных научных исследований, дискуссий, конференций и других формах обмена опытом. Хочется надеяться, что данная публикация послужит скромным вкладом в совместные усилия разных специалистов для решения важной и актуальной проблемы воспитания детей с ОВЗ.

Список литературы

1. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002. – 296 с.
2. Караковский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М.: Новая школа, 1996. – 155 с.
3. Ковалев В.В. Соматические и психосоматические аспекты депрессий у больных общесоматической практики // Депрессии в амбулаторной и общесоматической практике. 1984. – С. 5–11.
4. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1995. – 560 с.
5. Кузьмишина Т.Л., Амелина Е.С., Пермякова А.А., Хохлова Е.А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация // Современная зарубежная психология. – №1. – 2014. – С. 16–25.
6. Лапшина Е. А., Дуда И. В. Характеристика стилей семейного воспитания // Universum: психология и образование. – 2017. – №9 (39). – С. 32–36.
7. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
8. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: (Руководство для врачей). – 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1985. – 416 с.
9. Мудрик А. В. Три ипостаси человека в процессе социализации // Вопросы воспитания. – 2012. – № 4. – С. 3–16.
10. Психологическая диагностика. – М.: Владос, 1998. – 472 с.
11. Психологические тесты. – М.: Владос, 2005, Т. 2. – 223 с.
12. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т.2. – М., 1959. – 406 с.
13. Трошин П. Л. Нарушения в воспитании детей с умственными отклонениями. // Проблемы современной науки и образования. – 2016. – №6 (48). – С. 185–187.
14. Федосеева О.А. Особенности воспитания ребенка с ограниченными возможностями в семье // Молодой ученый. – 2013. – №9. – С. 346–349.
15. Хоменко И. А. Инновационные подходы в подготовке специалистов по сопровождению семьи // Образование и семья: проблемы сопровождения. Ч. 1. Материалы международной научно-практической конференции 27–28 марта 2008 / под общ. ред. И. А. Хоменко. – СПб.: Политехника-сервис, 2008. – С. 6-19. 30.
16. Хоменко И. А. Концептуализация понятийно-терминологического аппарата семейной педагогики // Известия Самарского научного центра РАН. – 2009. – №4 (6). – С. 887–890.

17. 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.

18. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. – Л.: Медицина, 1990. – 192 с.

19. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

20. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В. Клинико-психологические методы семейной диагностики и семейная терапия. – СПб., 2001. – 44 с.

References

1. Gazman, O. S. (2022) *Neklassicheskoye vospitaniye: Ot avtoritarnoy pedagogiki k pe-dagogike svobody* [Non-classical education: From authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom]. Moscow: MIROS. (In Russian).

2. Karakovskiy, V. A., Novikova, L. I., Selivanova, N. L. (1996) *Vospitaniye? Vospitaniye... Vospitaniye! Teoriya i praktika shkol'nykh vospitatel'nykh sistem*. [Education? Education... Education! Theory and practice of school educational systems]. Moscow: Novaya shkola. (In Russian).

3. Kovalev, V.V. (1984) Somaticheskiye i psichosomaticheskiye aspekty depressiy u bol'nykh obshchesomaticheskoy praktiki [Somatic and psychosomatic aspects of depression in patients with general somatic practice]. *Depressii v ambulatornoy i obshchesomaticheskoy praktike – Depression in outpatient and general somatic practice*. pp. 5–11. (In Russian).

4. Kovalev, V.V. (1995) *Psikhiatriya detskogo vozrasta. Rukovodstvo dlya vrachey* [Psychiatry of childhood. A Guide for Physicians]. Moscow: Meditsina. (In Russian).

5. Kuz'mishina, T.L., Amelina, Ye.S., Permyakova, A.A., Khokhlova, Ye.A. (2014) Stili semeynogo vospitaniya: otechestvennaya i zarubezhnaya klassifikatsiya [Styles of family education: domestic and foreign classification]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Modern foreign psychology*. No 1. pp. 16–25. (In Russian).

6. Lapshina, Ye. A., Duda, I. V. (2017) Kharakteristika stiley semeynogo vospitaniya [Characteristics of styles of family education]. *Universum: psikhologiya i obrazovaniye – Universum: psychology and education*. No 9 (39). pp. 32–36. (In Russian).

7. Lichko, A.Ye. (1983) *Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov* [Psychopathies and character accentuations in adolescents]. Leningrad: Meditsina. (In Russian).

8. Lichko, A.Ye. (1985) *Podrostkovaya psikhiatriya: (Rukovodstvo dlya vrachey)* [Adolescent Psychiatry: (A Guide for Physicians)]. Leningrad: Meditsina. (In Russian).

9. Mudrik, A. V. (2012) *Tri ipostasi cheloveka v protsesse sotsializatsii* [Three incarnations of a person in the process of socialization]. *Voprosy vospitaniya – Questions of education*. No 4. pp. 3–16. (In Russian).

10. *Psikhologicheskaya diagnostika* (1998). Moscow: Vldos. (In Russian).

11. *Psikhologicheskiye testy* (2005). Moscow: Vldos. T. 2. (In Russian).

12. Sukhareva, G.Ye. (1959) *Klinicheskiye lektsii po psikhiatrii detskogo vozrasta* [Clinical lectures on childhood psychiatry]. Moscow. T. 2. (In Russian).

13. Troshin, P. L. (2016) *Narusheniya v vospitanii detey s umstvennymi otkloneniyami*

[Violations in the upbringing of children with mental disabilities]. *Problemy sovremennoy nauki i obrazovaniya – Problems of modern science and education*. No 6 (48). pp. 185–187. (In Russian).

14. Fedoseyeva, O.A. (2013) Osobennosti vospitaniya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami v sem'ye [Peculiarities of raising a child with disabilities in the family]. *Molodoy uchenyy – Young scientist*. No 9. pp. 346–349.

15. Khomenko, I. A. (2008) *Innovatsionnyye podkhody v podgotovke spetsialistov po soprovozhdeniyu sem'i* [Innovative approaches in the training of specialists in family support]. *Obrazovaniye i sem'ya: problemy soprovozhdeniya. Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 27–28 marta 2008 / pod obshch. red. I. A. Khomenko*. St. Petersburg: Politehnika-servis. pp. 6–19; 30. (In Russian).

16. Khomenko, I. A. (2009) Kontseptualizatsiya ponyatiyno-terminologicheskogo apparata semeynoy pedagogiki [Conceptualization of the conceptual and terminological apparatus of family pedagogy]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra RAN – Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. No 4 (6). pp. 887–890. (In Russian)

17. Shats, I.K. (2005) *Sovremennyye mediko-psikhologicheskie 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 psikhologicheskie aspekty pomoshchi detyam s onkologicheskimi zabolevaniyami i ikh sem'yam* [Social and psychological aspects of care for children with cancer and their families]. St. Petersburg. pp. 36–53. (In Russian).

18. Eydemiller, E.G., Yustitskiy, V.V. (1990) *Semeynaya psikhoterapiya* [Family psychotherapy]. Leningrad: Meditsina. (In Russian).

19. Eydemiller, E.G., Yustitskiy, V. (1999) *Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i*. [Psychology and psychotherapy of the family]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).

20. Eydemiller, E.G., Dobryakov, I.V. (2001) *Kliniko-psikhologicheskiye metody semeynoy diagnostiki i semeynaya terapiya* [Clinical and psychological methods of family diagnostics and family therapy]. St. Petersburg: (In Russian).

Об авторе

Щац Игорь Константинович, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: ikshatz@yandex.ru

About the author

Igor K. Shats, Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: ikshatz@yandex.ru

Поступила в редакцию: 16.05.2022

Received: 16 May 2022

Принята к публикации: 30.05.2022

Accepted: 30 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья / Article

УДК / UDC 378.046.4
DOI 10.35231/18186653_2022_2_381

Педагогический мониторинг удовлетворенности учебным процессом студентов 1 курса педиатрического университета

Е. Р. Зинкевич, К. А. Кликунова

*Санкт-Петербургский государственный педиатрический
медицинский университет,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. Диагностика качества предоставления образовательных услуг в учреждении высшего образования осуществляется посредством педагогического мониторинга – информативного метода сбора и обработки информации о состоянии учебного процесса с целью выявления проблемных зон и принятия управленческих решений по их преодолению. Безусловно, педагогический мониторинг рассматривается весьма актуальным направлением в области теории и методики профессионального образования, так как выявляет различные проблемы, в частности, позволяет оценить удовлетворенность учебным процессом обучающихся на бюджетной или коммерческой основе.

В статье обсуждаются результаты педагогического мониторинга, направленного на изучение удовлетворенности студентов 1 курса бюджетной и коммерческой форм обучения учебным процессом на кафедре медицинской физики в государственном медицинском педиатрическом университете.

Материалы и методы. Участниками исследования стали 100 респондентов, из них: 57 студентов бюджетной формы обучения (57%) и 43 – коммерческой (43%). Методом педагогического мониторинга являлась авторская анкета, которая предполагала формирование представлений исследователей об удовлетворенности обучающихся лекционно-семинарской системой, процессом взаимодействия преподавателей и обучающихся, качеством преподавания на кафедре медицинской физики и состоянием электронной библиотечной системы вуза. Качественные показатели описывались с помощью абсолютных значений и процентных долей, а их сравнение проводилось с помощью точного критерия Фишера.

Результаты исследования. Результаты диагностики позволяют обнаружить маркеры широкой проблемы качества образования, связанной с запросами обучающихся, их ожиданиями и образовательными потребностями. В частности, результаты данного исследования свидетельствуют о том, что организация учебного процесса на кафедре медицинской физики не совпадает с ожиданиями студентов внебюджетной формы обучения, что обусловлено таким фактором, как «плата за обучение в вузе».

Обсуждение и заключения. Полученные данные выступают основанием для преобразования учебного процесса с тем, чтобы качество предоставляемых образовательных услуг совпадало с ожиданиями студентов и удовлетворяло их образовательные потребности.

Ключевые слова: педагогический мониторинг, образовательные услуги, студенты, бюджетная и коммерческая формы обучения.

Для цитирования: Зинкевич Е.Р., Кликунова К.А. Педагогический мониторинг удовлетворенности учебным процессом студентов 1 курса педиатрического университета // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 381–394. DOI 10.35231/18186653_2022_2_381

Pedagogical monitoring of satisfaction with the educational process of 1st year students of the University of Pediatrics

Elena R. Zinkevich, Kseniia A. Klikunova

*Saint Petersburg State Pediatric Medical University,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. Diagnostics of the quality of educational services in a higher education institution is carried out through pedagogical monitoring - an informative method of collecting and processing information about the state of the educational process in order to identify problem areas and make managerial decisions to overcome them. Of course, pedagogical monitoring is considered a very relevant direction in the field of theory and methodology of vocational education, as it reveals various problems, in particular, allows you to assess the satisfaction of students with the educational process on a budgetary or commercial basis. The article discusses the results of pedagogical monitoring aimed at studying the satisfaction of 1st year students of the budgetary and commercial forms of education with the educational process at the Department of Medical Physics at the State Medical Pediatric University.

Materials and methods. The study participants were 100 students: 57 from the budgetary form of education (57%) and 43 – commercial (43%). The method of pedagogical monitoring was the author's questionnaire, which involved the formation of researchers' ideas about the studentssatisfaction with the lecture and seminar system, the interaction process between teachers and students, the teaching quality at the Department of Medical Physics and the state of the university electronic library system. Qualitative variables were described by absolute values and percentages, and their comparison was by Fisher's exact test.

Results. The diagnostics results allow us to detect markers of the broad education quality problem related to the needs of students, their expectations and educational needs. In particular, the study results indicate that the educational process organization at the Department of Medical Physics does not match with the expectations of commercial education form students, which is associated with such a factor as "tuition fees at the university".

Discussion and conclusion. The obtained data will serve as the basis for the transformation of the educational process so, that the educational services quality provided matches students expectations and satisfies their educational needs.

Key words: pedagogical monitoring, educational services, students, budgetary and commercial forms of education.

For citation: Zinkevich, E.R., Klikunova, K.A. (2022) Pedagogicheskiy monitoring udovletvorennosti uchebnym protsessom studentov 1 kursa pediatricheskogo universiteta [Pedagogical monitoring of satisfaction with the educational process of 1st year students of the University of Pediatrics]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 381–394. DOI 10.35231/18186653_2022_2_381 (In Russian).

Введение

Удовлетворение образовательных потребностей обучающихся в учреждениях высшего образования рассматривается актуальной проблемой современной педагогической науки и практики, решение которой напрямую связано с проведением педагогического мониторинга, анализом его результатов и внедрением в работу со студентами лично ориентированных форм и методов обучения, а также практико-ориентированного содержания образования.

Понятие «мониторинг» произошло от английского – monitoring, что переводится как напоминающий, надзирающий, и в русском языке рассматривается как система постоянного наблюдения, оценки и последующего прогноза развития каких-либо объектов¹.

Сущностный смысл понятия послужил основанием для его активного применения к анализу процесса и результатов педагогической деятельности, осуществляемой в различных образовательных системах, благодаря этому мониторинг приобрел качественно иное значение – педагогическое.

Сущностный смысл понятия послужил основанием для его активного применения к анализу процесса и результатов педагогической деятельности, осуществляемой в различных образовательных системах, благодаря этому мониторинг приобрел качественно иное значение – педагогическое.

¹ Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2000. 1536 с.

Результаты периодических мониторингов могут использоваться руководителями образовательных учреждений при принятии управленческих решений для повышения качества преподавания и организации учебного процесса в вузе.

В ноябре 2021 года в Санкт-Петербургском государственном педиатрическом медицинском университете состоялось исследование, целью которого стало изучение удовлетворенности студентов 1 курса бюджетной и коммерческой форм обучения учебным процессом на кафедре медицинской физики. Задачи исследования сводились к анализу удовлетворенности обучающихся лекционно-семинарской системой, процессом взаимодействия преподавателей и обучающихся, преподаванием и состоянием электронной библиотечной системы.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что студенты коммерческой формы предъявляют более высокие требования к учебному процессу в учреждении образования в связи с компенсацией родителей (или иных лиц) затрат на их обучения.

Обзор литературы

Обращение к педагогическому мониторингу стало весьма популярным в середине 90-х гг. прошлого века, в период распространения в России лично ориентированной парадигмы образования, в рамках которой актуализировалась проблема межличностного взаимодействия учителя и учащегося. Педагогический мониторинг стал рассматриваться инструментом, обеспечивающим сбор и последующую обработку информации для улучшения процесса обучения и воспитания, корректировки их задач в образовательном учреждении [1]. В середине первого десятилетия XXI в. педагогический мониторинг активно используется в высшем профессиональном образовании [2].

В настоящее время, по мнению исследователей М. О. Зотовой, Ю. Б. Надточия и др., педагогический мониторинг рассматривается одной из форм получения информации, обеспечивающей наблюдение и контроль за деятельностью образовательной системы, средством, позволяющим на основе полученных данных осуществить прогноз ее дальнейшего развития [9; 11].

Ряд авторов (Е. Г. Блинова, О. А. Голубева, В. А. Сластенин и др.) отмечают, что в современных образовательных условиях объектом педагогического мониторинга может являться не только учебный процесс, но и образовательные потребности обучающихся, их удовлетворенность качеством преподавания в вузе, личностные особенности субъектов образовательной системы, их отношение к учреждению высшего образования,

студенческое самоуправление и многое другое [3; 7; 17].

Целью педагогического мониторинга является обнаружение динамики в изменении исследуемых показателей и принятие управленческих решений в связи с образовательной ситуацией.

По мнению А. В. Голенкова, В. Г. Горб и др., использование в педагогическом мониторинге показателя, иллюстрирующего удовлетворенность учебным процессом его участниками, может выступать показателем личностно ориентированной образовательной системы учреждения образования [6; 8].

Ученые П. В. Калущий, Н. А. Пахомова и др. указывают, что систематическое отслеживание динамики в удовлетворенности обучающихся учебным процессом свидетельствует о понимании как педагогическим коллективом, так и его руководителями значения и роли педагогического мониторинга в деятельности учреждения образования, обеспечивающим контроль за качеством предоставляемых ими образовательных услуг [10; 12].

С точки зрения А. В. Поначугина, Д. Ю. Сверчкова и др., отлаженная система педагогического мониторинга, в частности в учреждении высшего образования выступает одним из способов, влияющим на повышение качества подготовки будущих специалистов [14; 15]. В рамках нашего исследования актуальным будет применение термина «качество образовательной услуги» и к учреждению образования, обеспечивающего условия для ее реализации, и к профессиональной деятельности преподавателя.

Инструментом педагогического контроля является установление обратной связи с потребителями образовательных услуг посредством анкет, опросов, интервьюирования, бесед. Исследователи Г. А. Бордовский, К. О. Синченко и др. отмечают, что в каждом конкретном случае необходимо заранее разработать критерии, максимально достоверно оценивающие качество образовательных услуг с позиций субъектов разных форм обучения [4; 16].

В современной образовательной ситуации использование таких педагогических методов довольно актуально, так как они позволяют понять, насколько удовлетворены предоставляемыми образовательными услугами студенты бюджетной или коммерческой формы обучения, которые могут предъявлять абсолютно разные требования к учебному процессу, к условиям, в которых он осуществляется, а также к качеству образовательных услуг.

В. А. Сластенин в своей статье замечает, что педагогические методы исследования позволяют определить круг проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся, и в дальнейшем наметить дифференцированные

пути, учитывающие их запросы, потребности и ожидания [17].

Изучение исследований Е. Г. Блиновой, А. В. Голенкова и др., посвященных проблеме удовлетворенности студентов предоставляемыми образовательными услугами в медицинских университетах, позволяет сделать вывод об основных недостатках, к которым отнесены: низкое качество организации обучения на базах практики, незначительная заинтересованность преподавателей в педагогической деятельности, специфический характер их общения с обучающимися [3; 6].

В последние годы появились исследования Ю. Б. Надточия, И. Е. Плотниковой¹ и др., направленные на изучение психологической удовлетворенности студентов в контексте специфики и длительности обучения в медицинском университете [11]. В исследовании Д. А. Писаренко рассматривается студенческое самоуправление как объект педагогического мониторинга [13]. Но во всех заявленных исследованиях студенты бюджетной или коммерческой формы обучения рассматривались в качестве общей выборки.

Материалы и методы

Участниками исследования стали 100 респондентов, из них: 57 студентов бюджетной формы обучения (57%) и 43 – коммерческой (43%).

Методом педагогического мониторинга являлась анкета (авторы Е. Р. Зинкевич, К. А. Кликунова), которая предполагала формирование представлений исследователей об удовлетворенности обучающихся лекционно-семинарской системой, процессом взаимодействия преподавателей и обучающихся, качеством преподавания на кафедре медицинской физики и состоянием электронной библиотечной системы вуза.

Для оценки удовлетворенности заявленными показателями студентам предлагалось два варианта ответа: «да, очень», «нет, не очень».

Анонимный опрос проводился с помощью сервиса для проведения тестирования <https://onlinetestpad.com/ru>.

Статистический анализ полученных данных проводился с использованием IBM SPSS Statistics 26. Графическое представление данных получено с помощью сервиса <https://app.rawgraphs.io/>.

Качественные показатели описывались с помощью абсолютных значений и процентных долей, а их сравнение проводилось с помощью точного критерия Фишера. Критический уровень значимости различий (p) определен как 0,05.

При подготовке к участию в анкетировании со студентами 1 курса

¹ Плотникова И. Е. и др. Актуальные вопросы организации педагогического процесса в высшей медицинской школе: учеб. Воронеж: ВГМУ им. Н. Н. Бурденко. 2017. 264 с.

была проведена подготовительная работа, в ходе которой они получили разъяснения, что такое лекционно-семинарская система, что вкладывается в понятие «процесс взаимодействия преподавателей и обучающихся», как следует интерпретировать понятие «качество преподавания», наконец, что необходимо оценивать, рассматривая состояние электронной библиотечной системы вуза.

Студентам объяснили, что для измерения показателя качества какого-либо предмета, явления, процесса необходимо ориентироваться на пороги измерения – высший или низший. В нашем случае были использованы две полярные единицы: «да, очень», «нет, не очень», иллюстрирующие удовлетворенность студентов лекционно-семинарской системой, процессом взаимодействия преподавателей и обучающихся, качеством преподавания на кафедре медицинской физики, состоянием электронной библиотечной системы педиатрического медицинского университета.

Результаты исследования

Лекционно-семинарской системой на кафедре медицинской физики удовлетворены 82,5% студентов бюджетной формы и только 62,8% опрошенных – коммерческой формы обучения. Менее удовлетворенными оказались студенты коммерческой формы обучения. Прежде всего это связано с тем, что на лекциях первого курса присутствует весь поток студентов, и это, конечно, минимизирует возможности преподавателя в реализации лично ориентированного подхода к каждому студенту и использованию в ходе лекции активных методов обучения. Данные исследования убеждают в необходимости своевременного объяснения абитуриентам специфики организации лекционно-семинарской системы в медицинском вузе.

Наиболее сильные отличия были выявлены в удовлетворенности процессом взаимодействия преподавателей и обучающихся: 84,2% – у студентов бюджетной формы против 55,8% – у студентов коммерческой формы обучения. Студенты коммерческой формы обучения больше надеются на реализацию индивидуального подхода, учитывающего особенности их личностного развития, стремятся к обсуждению с преподавателями различных трудностей обучения. Также они предъявляют более высокие требования к процессу взаимодействия преподавателей и обучающихся в связи с их представлением о возможном качестве предоставляемых образовательных услуг, что обусловлено, в частности, полной компенсацией родителей (или иных лиц) затрат на их обучение.

В свою очередь, качеством преподавания на кафедре удовлетворены 86,0% обучающихся бюджетной формы, в то время как лишь 65,1%

студентов коммерческой формы обучения продемонстрировали свою высокую удовлетворенность показателем. Эти данные выступают свидетельством того, что на кафедре не в полной мере разработана система качества преподавания, складывающаяся из совокупности различных компетентностей профессорско-преподавательского состава (например, компетентности в целеполагании, в мотивировании учебно-познавательной деятельности студентов, в применении современных технологий обучения и во многом другом, иллюстрирующим качество преподавания и качество учебных занятий) [1].

По всем показателям (кроме удовлетворенности электронной библиотечной системой) были выявлены статистически значимые отличия в зависимости от формы обучения.

В таблице представлены результаты сравнения удовлетворенности лекционно-семинарской системой, процессом взаимодействия преподавателей и студентов, качеством преподавания и электронной библиотечной системой в зависимости от формы обучения.

Таблица

Сравнение частоты удовлетворенности учебным процессом студентов бюджетной и коммерческой форм обучения

Удовлетворенность		Форма обучения				p
		Бюджетная		Коммерческая		
		n= 57	%	n=43	%	
Лекционно-семинарская система	Да, очень	47	82,5	27	62,8	0,038
	Нет, не очень	10	17,5	16	37,2	
Процесс взаимодействия преподавателей и студентов	Да, очень	48	84,2	24	55,8	0,003
	Нет, не очень	9	15,8	19	44,2	
Качество преподавания	Да, очень	49	86,0	28	65,1	0,017
	Нет, не очень	8	14,0	15	34,9	
Электронно-библиотечная система	Да, очень	37	64,9	26	60,5	0,680
	Нет, не очень	20	35,1	17	39,5	

Сравнение частоты удовлетворенности учебным процессом студентов бюджетной и коммерческой форм обучения графически продемонстрировано на рисунке.

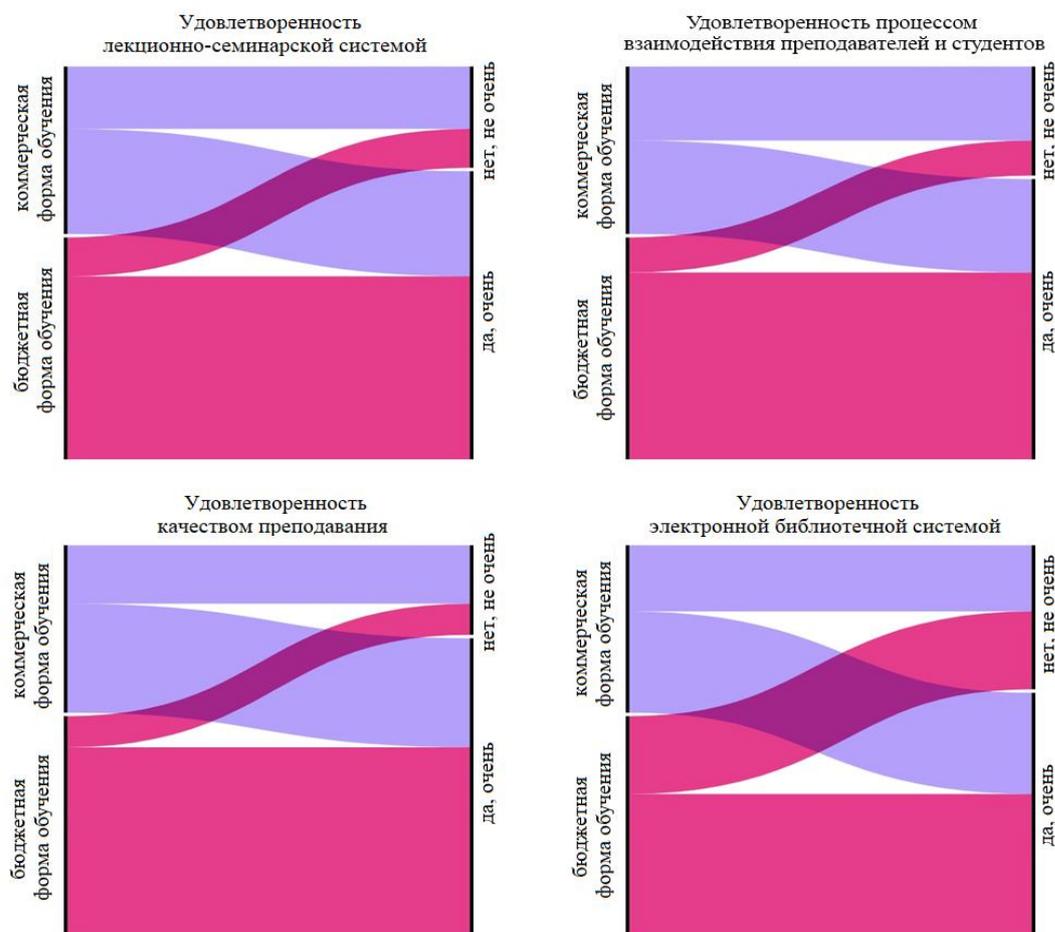


Рисунок. Диаграмма показателей удовлетворенности лекционно-семинарской системой, процессом взаимодействия преподавателей и студентов, качеством преподавания и электронной библиотечной системой в зависимости от формы обучения

Результаты диагностики позволяют обнаружить проблемные зоны качества образования, связанные с запросами обучающихся, их ожиданиями и образовательными потребностями. В частности, результаты данного исследования свидетельствуют о том, что организация учебного процесса на кафедре медицинской физики не совпадает с ожиданиями студентов внебюджетной формы обучения, что обусловлено таким фактором, как «плата за обучение в вузе». Студенты коммерческой формы обучения осознают, что их пребывание в медицинском педиатрическом университете предполагает значительные материальные вложения, поэтому у них более высокие запросы, более высокие требования к организации учебного процесса.

В свою очередь, студенты-бюджетники, не придают большого значения формату лекционно-семинарской системы, вопросам взаимодействия преподавателей и студентов. Для них эти составляющие учебного процесса не выступают эквивалентом качества собственного медицинского образования. Эта группа обучающихся предъявляет менее завышенные требования к учебному процессу, их в полной мере устраивает его организация на кафедре медицинской физики.

Обсуждение и выводы

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что удовлетворенность учебным процессом студентов взаимосвязана с их формой обучения. Студенты коммерческой формы обучения предъявляют более высокие требования к лекционно-семинарской системе, процессу взаимодействия преподавателей и студентов, качеству преподавания в медицинском педиатрическом университете, так как их представление о качестве предоставляемых образовательных услуг в педиатрическом медицинском университете не в полной мере совпадает с их ожиданиями. Таким образом, выдвинутая гипотеза исследования подтвердилась. Обнаружено, что наблюдается тенденция формирования субъектной позиции обучающихся, демонстрирующих ценностное отношение к организации учебного процесса и к себе как к потребителю образовательных услуг. Основанием для такого вывода могут выступать теория личности и теория деятельности А. Н. Леонтьева [5]. Учёный указывал на то, что центром личности являются особенности ее бытия. Можно утверждать, что образовательное пространство педиатрического медицинского университета является компонентом бытия обучающегося, к которому он предъявляет высокие требования, обусловленные формированием устойчивой системы отношений личности к себе как субъекту деятельности и к такой стороне своего бытия как образование, определяющего его будущую профессиональную карьеру. Все сказанное требует разработки единой стратегии медицинского вуза, решающей проблему повышения качества организации учебного процесса.

Результаты мониторингового исследования выступают основанием для преобразования учебного процесса на кафедре медицинской физики с тем, чтобы качество предоставляемых образовательных услуг совпадало с ожиданиями студентов и удовлетворяло их образовательные потребности.

Полученные результаты имеют также практическое значение, и они могут быть использованы ректоратом, преподавателями учреждения образования при принятии управленческих решений в целях повышения качества преподавания и организации учебного процесса в вузе.

Данные осуществленного исследования являются доказательством необходимости проведения систематического педагогического мониторинга как средства управления качеством образования, выступающего конкурентным преимуществом учреждения образования, в частности педиатрического медицинского университета. В свою очередь, дифференцированный подход, позволяющий учитывать запросы и образовательные потребности студентов как бюджетной, так и коммерческой формы обучения, может стать одним из средств повышения качества предоставляемых образовательных услуг и удовлетворения ожиданий их потребителей.

Список литературы

1. Адикаева М. К. Проблемы педагогического мониторинга в системе высшего профессионального образования // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: сб. науч. ст. – Ульяновск: УлГУ, 2009. – С. 13–15.
2. Балаш Д. К., Герашенко Т. Б. Роль мониторинга в системе высшего профессионального образования // Вестник университета. – 2012. – №9. – С. 238–246.
3. Блинова Е. Г., Гегечкори И. В., Жернакова Г. Н., Толькова Е. И. Оценка степени удовлетворённости студентов качеством преподавания в медицинском вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – URL: <http://qps.ru/qpojs>
4. Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапицын С. Ю. Управление качеством образовательного процесса: монография. – СПб.: Речь. – 2017. – 360 с.
5. Гаттарова Л. Х. Деятельностный подход и общепсихологическая теория деятельности: Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев // Моя профессиональная карьера. – 2020. – Т.2. – № 12. – С. 26–29.
6. Голенков А. В., Козлов В. А., Сапожников С. П. Динамика показателей удовлетворенности студентов медицинского вуза образовательными услугами // Acta medica Eurasica. – 2015. – № 3. – С. 42–47.
7. Голубева О. А., Мереуц К. И., Тхазаплизева А. Н. Оценка качества образовательных услуг путем оценки удовлетворенности потребителей // Наука сегодня: проблемы и перспективы развития: сб. науч. ст. – Ч. 1. – Вологда: Маркер, 2017. – С. 31–33.
8. Горб В. Г. Технологические аспекты педагогических взаимоотношений субъектов образовательной деятельности в вузе // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – №2. – С. 46–52.
9. Зотова М. О. Психолого-педагогический мониторинг полилингвальной модели поликультурного образования // Современные технологии в образовании. – 2021. – №21. – С. 128–135.

10. Калущкий П. В., Василенко Т. Д., Селин А. В. Психологическая удовлетворенность студентов медицинского университета в контексте специфики и длительности обучения // Медицинское образование XXI века: компетентностный подход и его реализация в системе непрерывного медицинского и фармацевтического образования: сб. науч. ст. – Витебск: ВГМУ, 2017. – С. 532–548.

11. Надточий Ю. Б. Качество преподавания и качество учебных занятий как конкурентное преимущество образовательной организации // Самоуправление. – 2021. – №4. – С. 521–524.

12. Пахомова Н. А., Селиванова Л. Н. Педагогический мониторинг как средство управления качеством образования // Молодежь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии. – 2020. – №5. – С. 95–101.

13. Писаренко Д. А. Студенческое самоуправление как объект педагогического мониторинга // Общепрофессиональные компетенции студентов в условиях модернизации образования: опыт формирования и оценивания: сб. науч. ст. – Самара: Офорт, 2016. – С. 187–194.

14. Поначугин А. В. Педагогический мониторинг деятельности студентов на основе электронного портфолио // Образовательные ресурсы и технологии. – 2021. – №1 (34). – С. 7–12.

15. Сверчков Д. Ю. Об особенностях проведения педагогического мониторинга образовательного процесса в нелинейном пространстве военного вуза // Современный ученый. – 2021. – №3. – С. 85–89.

16. Синченко К. О. Педагогический мониторинг как один из механизмов управления качеством образования // Актуальные проблемы гуманитарных наук: сб. науч. ст. – Томск: ТПУ, 2013. – С. 158–159.

17. Слостенин В. А. Качество образования как социально-педагогический феномен // Педагогическое образование и наука. – 2015. – №1. – С. 4–11.

References

1. Adikaeva, M.K. (2009) Problemy pedagogicheskogo monitoringa v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya [Life-long education: theory and methodology principles to evaluate students in professional game modeling] *Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya: opyt i innovacii* [Actual problems of modern education: experience and innovations]. Ul'yanovsk: UIGU. pp. 13–15. (In Russian).

2. Bartosh, D.K. (2012) Rol' monitoringa v sisteme vysshego professional'nogo obrazovaniya [The role of monitoring in the system of higher professional education of teachers]. *Vestnik universiteta – University Bulletin*. Issue 9. pp. 238–246. (In Russian).

3. Blinova, E.G. (2014) Ocenka stepeni udovletvoryonnosti studentov kachestvom prepodavaniya v medicinskom vuze [Evaluation level of student satisfaction quality of teaching in medical school]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. Issue 2. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://qps.ru/qpojs> (data obrashcheniya: 11.04.2022)

4. Bordovskij, G.A. (2017) *Upravlenie kachestvom obrazovatel'nogo processa* [Quality management of the educational process]. SPb.: Rech'. (In Russian).

5. Gattarova, L.H. (2020) Deyatel'nostnyj podhod i obshchepsihologicheskaya teoriya deyatel'nosti: L.S. Vygotskij, S.L. Rubinshtejn, A.N. Leont'ev [Activity approach and general psychological theory of activity: L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev]. *Moya professional'naya kar'era – My professional career*. Vol. 2. Issue 12. pp. 26–29. (In Russian).

6. Golenkov, A.V. (2015) *Dinamika pokazatelej udovletvorennosti studentov*

medicinskogo vuza obrazovatel'nymi uslugami [Dynamics of medical students' satisfaction with educational services]. *Acta medica Eurasica*. Issue 3. pp. 42–47. (In Russian).

7. Golubeva, O.A. (2017) Ocenka kachestva obrazovatel'nyh uslug putem ocenki udovletvorennosti potrebitelej [Assessment of the quality of educational services by assessing customer satisfaction] *Nauka segodnya: problemy i perspektivy razvitiya* [Science today: problems and development prospects]. Vologda: Marker. Vol. 26. pp. 31–33. (In Russian).

8. Gorb, V.G. (2003) Tekhnologicheskie aspekty pedagogicheskikh vzaimootnoshenij sub"ektov obrazovatel'noj deyatel'nosti v vuze [Technological Aspects of Pedagogical Relationships of the Subjects of Educational Activities at the University]. *Standarty i monitoring v obrazovanii – Standards and monitoring in education*. Issue 2. pp. 46–52. (In Russian).

9. Zotova, M.O. (2021) Psihologo-pedagogicheskij monitoring polilingval'noj modeli polikul'turnogo obrazovaniya [Psychological and pedagogical monitoring of the multilingual model of multicultural education]. *Sovremennye tekhnologii v obrazovanii – Modern technologies in education*. Issue 21. pp. 128–135. (In Russian).

10. Kaluckij, P.V. (2017) Psihologicheskaya udovletvorennost' studentov medicinskogo universiteta v kontekste specifiky i dlitel'nosti obucheniya [Psychological Satisfaction of Medical University Students in the Context of the Specificity and Duration of Study] *Medicinskoe obrazovanie XXI veka: kompetentnostnyj podhod i ego realizaciya v sisteme nepreryvnogo medicinskogo i farmacevticheskogo obrazovaniya* [Medical Education of the 21st Century: Competence-Based Approach and Its Implementation in the System of Continuous Medical and Pharmaceutical Education]. Vitebsk: VGMU. pp. 532–548. (In Russian).

11. Nadtochij, Yu.B. (2021) Kachestvo prepodavaniya i kachestvo uchebnyh zanyatij kak konkurentnoe preimushchestvo obrazovatel'noj organizacii [The quality of teaching and the quality of training sessions as a competitive advantage of an educational organization]. *Samoupravlenie – Selfmanagement*. Issue 4. pp. 521–524. (In Russian).

12. Pahomova, N.A. (2020) Pedagogicheskij monitoring kak sredstvo upravleniya kachestvom obrazovaniya [Pedagogical monitoring as a means of managing the quality of education]. *Molodezh' i nauka: aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii – Youth and Science: Actual Problems of Pedagogy and Psychology*. Issue 5. pp. 95–101. (In Russian).

13. Pisarenko, D.A. (2016) Studencheskoe samoupravlenie kak ob"ekt pedagogicheskogo monitoringa [Student self-government as an object of pedagogical monitoring] *Obshcheprofessional'nye kompetencii studentov v usloviyah modernizacii obrazovaniya: opyt formirovaniya i ocenivaniya* [General Professional Competences of Students in the Conditions of Modernization of Education: Experience in Formation and Evaluation]. Samara: Ofort. pp. 187–194. (In Russian).

14. Ponachugin, A.V. (2021) Pedagogicheskij monitoring deyatel'nosti studentov na osnove elektronnoho portfolio [Pedagogical monitoring of students' activities using electronic portfolio]. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii – Educational resources and technologies*. Vol. 1. Issue 34. pp. 7–12. (In Russian).

15. Sverchkov, D.Yu. (2021) Ob osobennostyah provedeniya pedagogicheskogo monitoringa obrazovatel'nogo processa v nelinejnom prostranstve voennogo vuza [Pedagogical monitoring of the educational process in the nonlinear space of a military university]. *Sovremennyy uchenyj – Modern scientist*. Issue 3. pp. 85–89. (In Russian).

16. Sinchenko, K.O. (2013) Pedagogicheskij monitoring kak odin iz mekhanizmov upravleniya kachestvom obrazovaniya [Pedagogical monitoring as one of the mechanisms for

managing the quality of education] *Aktual'nye problemy gumanitarnyh nauk* [Actual problems of the humanities]. Tomsk: TPU. pp. 158–159. (In Russian).

17. Slastenin, V.A. (2015) Kachestvo obrazovaniya kak social'no-pedagogicheskij fenomen [Education quality as a social-pedagogical phenomenon]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka – Pedagogical education and science*. Issue 1. pp. 4–11. (In Russian).

Вклад соавторов

Соавторство неделимое.

Co-authors' contribution

Co-authorship is indivisible.

Об авторах

Зинкевич Елена Романовна, доктор педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2630-3395, e-mail: lenazinkevich@mail.ru

Кликунова Ксения Алексеевна, кандидат физико-математических наук, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5978-5557, e-mail: kliksa@gmail.com

About the authors

Elena R. Zinkevich, Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Sankt-Petersburg State Pediatric Medical University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2630-3395, e-mail: lenazinkevich@mail.ru

Kseniia A. Klikunova, Cand. Sci. (Physic. and Mathem.) Sankt-Petersburg State Pediatric Medical University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5978-5557, e-mail: kliksa@gmail.com

Поступила в редакцию: 11.04.2022

Received: 11 Apr. 2022

Принята к публикации: 29.04.2022

Accepted: 29 Apr. 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 378.147 : 003.6
DOI 10.35231/18186653_2022_2_395

Психолого-педагогический феномен визуализации на основе информационно-картографического подхода

Е. А. Гаджиева

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

Введение. В статье исследуется визуализация учебной информации средствами графикации на основе информационно-картографического подхода (ИКП) при профессиональной подготовке студентов в университете (на примере подготовки бакалавров по направлению Туризм). Визуализация представляется как психолого-педагогический феномен универсального метаметодического характера. Информационная экспансия во все сферы жизни приводит к тому, что неизмеримо возрос ее поток, изменились носители, наступил период «экранной» компьютерной подачи материала. Умение работать в «цифровое» время должно найти отражение в высшем образовании в первую очередь. *Научной проблемой* в данном случае является качественная подготовка квалифицированных кадров в высшей школе, владеющих и научными, и практическими компетенциями; соответствующая разработка подходов, методик и технологий работы с информацией при профессиональной подготовке специалистов; подготовка «учебной информации», являющейся «дидактической проекцией» информации научной. *Актуальность исследования* определяется необходимостью устранения противоречия между обширным информационным потоком и недостаточным количеством методов и подходов, предполагающих умение работать с таковым, владение отбором и выделением главного, представлением информации в свернутом кодированном и декодированном виде. В основе ИКП заложены теоретические основания картографического метода исследования и обучения, с помощью которых можно «сворачивать информацию» за счет ее генерализации в процессе графической обработки.

Материалы и методы. Методологическую основу исследования составил теоретический анализ – рассмотрение содержания, особенностей и свойств применения ИКП, а также основные положения психолого-педагогических наук, их понятийно-категориальный аппарат применительно к предмету исследования и такие подходы, как системный, информационный, пространственный, картографический, компетентностный, личностно-деятельностный, методы геоинформационных технологий.

Что касается исследований для высшей школы в области визуализации учебной информации, то они, либо разработаны в общенаучном плане (Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б., Остапенко А.А.), либо касаются проблем развития информатики, компьютерных технологий, (Рапуто А.Г., Авербух, Байдалин А.Ю., Бахтерев М.О. и др.), художественного творчества, СМИ, медицины, философии.

Результаты исследования. Обоснована и показана феноменальность визуализации учебного материала при подготовке студентов. Специфику психолого-педагогического феномена определяет то, что ему присуще «внутреннее интенциональное существование», при котором феномен истолковывается как замысел в процессе визуализации проектировать вынесение мыслеобразов в течение познавательной деятельности из внутреннего плана во внешний. Кроме того, феномен графического образа как интегратор объектов визуализации присущ различным дисциплинам и имеет универсальный метаметодический характер.

Обсуждение и выводы. Рассматривается визуализация не как общенаучная категория, а в психолого-педагогическом контексте как феномен, обладающий потенциалом развития личности в процессе обучения. Владение студентами языком визуализации – графикацией – способствует их более качественной профессиональной подготовке, так как процесс визуализации, по исследованиям психологов, активизирует мыслительную правополушарную деятельность познающего субъекта, что в свою очередь развивает образно-пространственное мышление, коммуникативные умения, профессиональное творчество, интеллект личности в целом.

Ключевые слова: визуализация учебной информации, информационно-картографический подход, пространственное мышление, психолого-педагогический феномен.

Для цитирования: Гаджиева Е. А. Психолого-педагогический феномен визуализации на основе информационно-картографического подхода // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 395–408. DOI 10.35231/18186653_2022_2_395

Psychological and pedagogical phenomenon visualization based on the information-cartographic approach

Elena A. Gadzhieva

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

Introduction. The article is devoted to the visualization of educational information by means of graphics based on the information-cartographic approach (ICA) in the professional training of students at the university (on the example of training bachelors in the direction of "Tourism"). Visualization is presented as a psychological and pedagogical phenomenon of a universal metamethodological nature. Information expansion in all spheres of life leads to the fact that its flow has immeasurably increased, media have changed, and a period of

“screen” computer presentation of material has begun. The ability to work in "digital" time should be reflected in higher education in the first place.

The scientific problem in this case is the qualitative training of qualified personnel in higher education, who have both scientific and practical competencies, the appropriate development of approaches, methods and technologies for working with information in the professional training of specialists, the preparation of "educational information", which is a "didactic projection" of scientific information.

The relevance of the study is determined by the need to eliminate the contradiction between the vast information flow and the insufficient number of methods and approaches that involve the ability to work with it, the ability to select and highlight the main thing, and present information in a convoluted encoded and decoded form. The ICP is based on the theoretical foundations of the cartographic method of research and teaching, with the help of which it is possible to “fold information” due to its generalization in the process of graphic processing.

Materials and methods. The methodological basis of the study was a theoretical analysis – consideration of the content, features and properties of the use of ICP, as well as the main provisions of the psychological and pedagogical sciences, their conceptual and categorical apparatus in relation to the subject of research and such approaches as systemic, informational, spatial, cartographic, competency-based personal-activity, methods of geoinformation technologies. As for research for higher education in the field of visualization of educational information, they are developed either in a general scientific plan (Lavrentiev G.V., Lavrentieva N.B., Ostapenko A.A.), or devoted to the problems of the development of informatics, computer technologies, (Raputo A.G., V.L. Averbukh, Baidalin A.Yu., Bakhterev M.O. and others), art, media, medicine, philosophy.

Research results. The phenomenality of the visualization of educational material in the preparation of students is substantiated and shown. The specificity of the psychological and pedagogical phenomenon is determined by the fact that it has an “internal intentional existence” in which the phenomenon is interpreted as an intention in the process of visualization to project the removal of mental images during cognitive activity from the internal to the external plane. In addition, the phenomenon of a graphic image as an integrator of visualization objects is inherent in various disciplines and has a universal metamethodological character.

Discussion and conclusions. Visualization is considered not as a general scientific category, but in a psychological and pedagogical context, as a phenomenon that has the potential for personality development in the learning process. Students' knowledge of the language of visualization – graphics – contributes to their better professional training, since the visualization process, according to psychologists, activates the right-brained mental activity of the cognizing subject, which in turn develops figurative-spatial thinking, communication skills, professional creativity, and the intellect of the individual as a whole.

Key words: visualization of educational information, information and cartographic approach, spatial thinking, psychological and pedagogical phenomenon.

For citation: Gadzhieva, E. A. (2022) Psikhologo-pedagogicheskiy fenomen vizualizatsii na osnove informatsionno-kartograficheskogo podkhoda [Psychological and pedagogical phenomenon visualization based on the information-cartographic approach]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 395–408. DOI 10.35231/18186653_2022_2_395 (In Russian).

Введение

В наступивший век информации, наполнившей нашу жизнь, (особенно «экранной» информации) назрела необходимость совершенствовать приемы и методы обучения, позволяющие совершенствовать учебный процесс. В значительной степени это касается высшего образования, профессиональной подготовки бакалавров. Давно известен процесс визуализации как представления дидактического материала в картинках, фотографиях, рисунках, схемах. Особенно это присуще школьному образованию. Наглядность, как правило, сопровождает текст учебника и дополняет его.

Иной смысл вкладывается в процесс визуализации учебной информации в высшей школе, при профессиональной подготовке бакалавров [1; 12; 16; 20; 21]. Он в значительной степени соответствует дидактической концепции кибернетического подхода (Е. И. Машбиц, С. И. Архангельский), в соответствии с которой обучение выступает в качестве процесса обработки и передачи информации, специфику которой определяет дидактика [2; 19].

Владение студентами языком графической визуализации, умение перекодировать фонемы в графемы способствует формированию у них элементов профессионального абстрактно-образного логического мышления, развитию интеллектуально-логической и коммуникативной компетентности за счет того, что собственные действия по визуализации информации, созданию (или прочтению) графического образа, по исследованиям психологов, активизируют мыслительную правополушарную деятельность познающего субъекта [9; 12; 15; 23; 24]. Это и предполагает феноменологическую психолого-педагогическую сущность визуализации учебной информации.

«И дело не только в использовании современных информационно-коммуникационных технологий. Бескомпьютерный режим тоже предполагает информационный подход в обучении». При этом отмечается информационное взаимодействие двух сторон процесса обучения в рамках лично-ориентированного обучения и саморазвития [5].

Учебно-познавательная деятельность ориентирована на подготовку бакалавров, чья профессиональная деятельность в первую очередь связана с контентом географического пространства, его моделированием, проектированием и управлением таковым. В соответствии с теорией информационно-картографического подхода к феномену графической визуализации в статье излагается модель ее реализации, описание этапов освоения визуализации и критериев профессиональной готовности.

Обзор литературы

Понятие о карте известно студентам со школьных лет, а картографический метод исследования и обучения они познают на первом курсе обучения в университете (туризм, география). Метод связан с графическим моделированием дневной поверхности, понятием о геопространстве, познанием распределенной в этом пространстве информации, отображенной на картах и иных геоизображениях. Именно фундаментальная картография содержит в себе теоретические основания для дальнейшей разработки информационно-картографического подхода (в самом названии которого заложено понимание графической информации вообще, а не только таковой пространственного распространения) [10, с. 107; 14]. В наше время, в начале этого века, в связи с развитием компьютерного дизайна, цифровых технологий, в целом сформировалось направление инфографики, предполагающее визуализацию любой информации, в любом графическом изображении, предполагающем наглядность [17].

Читать с экрана текст – какие зоны мозга участвуют? Не менее 17, – отвечает профессор Т.В. Черниговская, – зрительная, перекодировка фонем в графемы, внимание, память, все, что связано со смыслом, что обрабатывает лексику... [22].

Психолого-педагогическая сущность представления и усвоения учебной информации при информационно-картографическом подходе определяется прежде всего использованием упоминаемого нами выше кибернетического подхода, позволяющего рассматривать содержание обучения как информационный процесс, заданный частной дидактикой. Интегратором универсальности во всех подобных случаях является графический образ, выражающий графему преобразованной фонемы. Специфику психического феномена определяет тот факт, что визуализация организуется таким образом, что при построении обучающимся графемы, которая имеет содержательный смысл, происходит процесс его познавательной деятельности и вынесение мыслеобразов, возникших в сознании

и отраженных в графике, из внутреннего плана во внешний. Другими словами, у студентов происходят процессы мышления, опирающиеся на образы, которые, в свою очередь, оформляются «графическими высказываниями». Исследование, анализ этих высказываний может иметь научно-исследовательский, творческий потенциал, позволяющий получать новые знания.

Общепризнано, что можно выделить такие виды наглядности, как объемная (использование моделей, макетов, различных фигур и т.д.); изобразительная (осуществляется при помощи рисунков, картин и фотографий); символическая и графическая (использование формул, карт, схем и графиков). Очевидно, что, продолжая подобные исследования для профессиональной подготовки студентов в университетах, имеется возможность формировать теорию визуализации информации для условий высшего образования.

Психолого-педагогическим достоинством метода визуализации учебной информации является то, что он способствует развитию абстрактно-образного пространственного мышления.

Американский психолог Рудольф Арнхейм, который ввел термин «визуальное мышление», а его работы положили начало современным исследованиям роли образных явлений в познавательной деятельности, отмечает, что восприятие и мышление нуждаются друг в друге, их функции взаимодополнительны: восприятие без мышления было бы бесполезно, мышлению без восприятия не над чем было бы размышлять [3]. Важно, чтобы они, дополняя друг друга, образовывали бы новую ступень мышления – *визуально-логическую (умо-зрительную, по А.Р. Лурии)* [18].

Материалы и методы

Психолого-педагогические исследования феномена визуализации учебной информации базируются на применении информационно-картографического подхода. Разрабатывая его сущность, мы опирались на теоретические концепции, наиболее значимые из которых описаны выше.

Информационно-картографический подход (ИКП) к визуализации учебной информации нами сформулирован как интеграционный концепт содержания, методов и приемов фундаментальной теории картографии и картографического метода обучения в сочетании с инфографикой – современным направлением компьютерного дизайна и рекламы, сочетания наглядности и графического моделирования. Предлагаемый рисунок и представляет в свернутом графическом виде педагогические характеристики ИКП.



Рис. 1. Педагогические характеристики информационно-картографического подхода (ИКП) к визуализации учебной информации

Отметим главные аспекты содержания ИКП, разработанные на основе картографического метода обучения [13]. Прежде всего это представление о геопространстве и его графическом моделировании посредством создания различных карт. По мере развития геоиконики сформировалось понятие о различных геоизображениях вообще, в их числе о картах, аэро- и космоснимках, трехмерных и многомерных изображениях, картосхемах, различных графемах, объединяет которые в единую общность феномен графического образа [4; 6; 7].

Феноменом графической визуализации считается интенционная деятельность с мыслеобразами, создание абстрактного представления о прообразе, реально существующем в действительности. Соответственно, различаем психолого-педагогический аспект развития пространственного творческого проблемного мышления, способствующий

щего формированию новой визуальной культуры работы с информацией за счет редуцированного способа «свертывания» ее и перевода с вербального языка на язык графикации.

Это редуцирование информации также аналогично генерализации, применяемой при создании карт различных масштабов. (Так, план Москвы и кружок на мелкомасштабной карте с надписью «Москва», по сути, представляют собой один и тот же прообраз – город Москву, но в зависимости от обстоятельств их создания графические образы одного и того же прообраза совершенно различны. Отметим также наличие созданных еще в исторические времена условных знаков для топографических карт разных масштабов и способов изображения явлений на специальных географических картах. Подобное представление о графическом языке позволяет разрабатывать язык графем для визуализации различного рода учебной информации.

При этом выявлена его психолого-педагогическая феноменальность, определяемая развитием процессов мышления при графикации учебной информации, так как при создании мыслеобраза и затем его реализации в графеме, происходит свертывание предлагаемой вербальной информации, что способствует ее более приемлемому усвоению, так как «сигнал» отделяется от «шума». Кроме того, у студента формируется умение логического анализа полученного графического образа и самостоятельного получения новых знаний.

Таким образом, информационно-картографический подход к профессиональному обучению нами рассматривается как универсальная образовательная стратегия, включающая в содержание во всей своей полноте картографический метод познания и обучения, инфографику, способы, формы и приемы визуализации, нацеленная на полноценное развитие познавательных мыслительных процессов, образного мышления студентов. При этом важное значение имеют психолого-педагогические исследования функциональной асимметрии полушарий мозга за счет воздействия интеллектуально-графических средств, в процессе визуализации учебной информации, создании новой коммуникативной системы перехода с вербального языка на язык графикации, постановке, решении предметно-познавательных, учебно-исследовательских и научно-исследовательских задач на уровне профессиональной компетентности [11, с. 92–97].

Результаты исследования

В результате реализации информационно-картографического подхода при профессиональной подготовке бакалавров установлена его феноменальность, способствующая интенсификации мыслительной деятельности обучающихся, развитию их интеллектуально-коммуникативных умений, приобретению новых знаний и метаметодических умений. На графеме (рис. 2) показаны составляющие результата исследования, неизбежно получаемые при освоении процесса графической визуализации учебной информации.

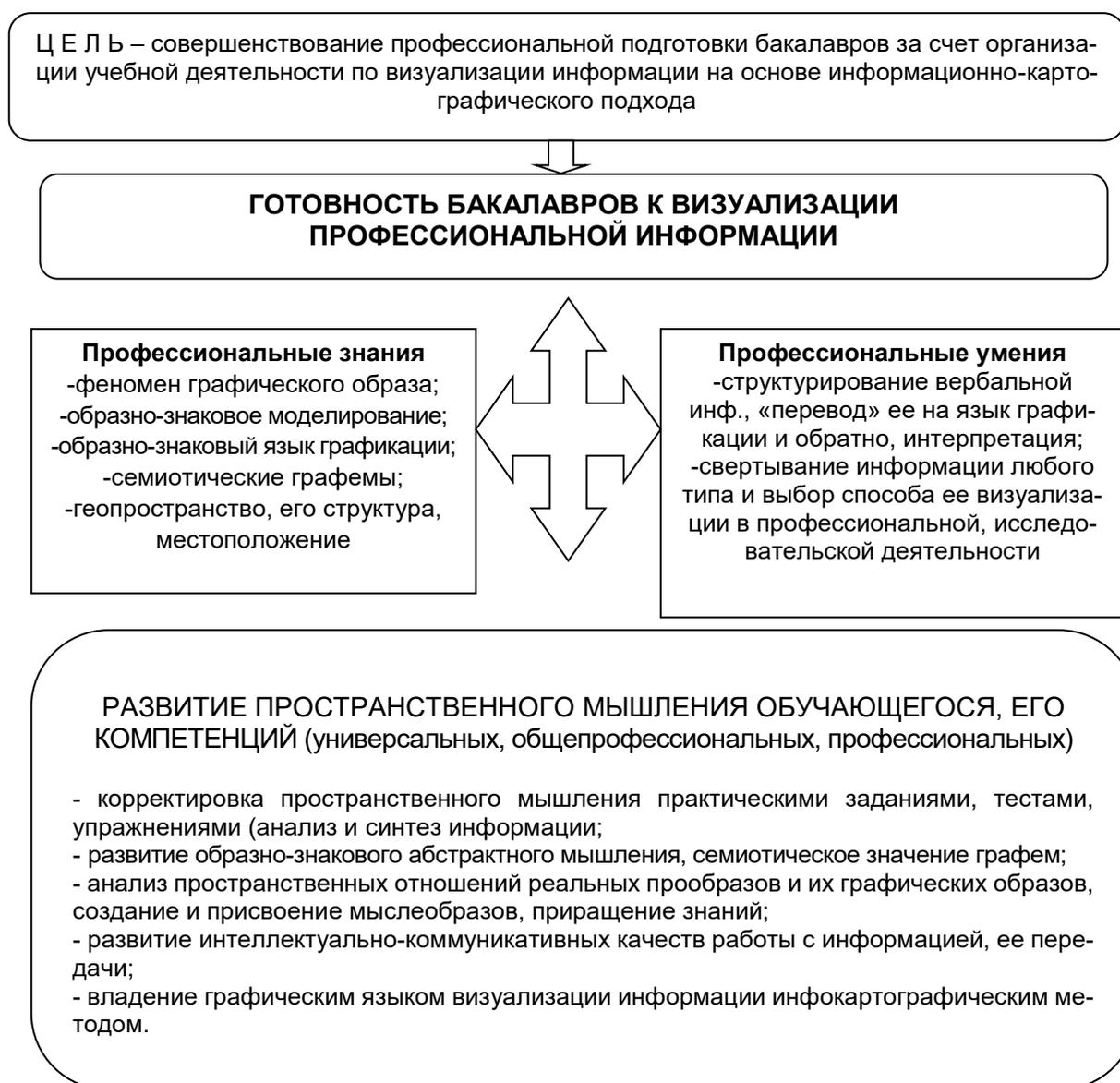


Рис. 2. Результативный блок модели реализации ИКП

Основными из таковых являются:

- понятие о графическом образе, его прообразе, картографическом и инфографическом моделировании;
- понимание семиотического смысла знаков, языков графикации, уровней наглядности;
- умение применять средства визуализации информации в зависимости от ее характера;
- умение выделять целостные дидактические единицы вербального текста, строить графемы для их визуализации, выделяя связи внутренние и внешние на основе системного подхода;
- накопительное развитие навыков пространственно-образного графического мышления с учетом личности как субъекта деятельности (лично-деятельностный подход);
- владение инфокартографическим методом визуализации, языком графикации, свертыванием информации, созданием и присвоением мыслеобраза, его материализации во внешней среде графически;
- владение высоким уровнем пространственного творческого профессионального мышления, свободное оперирование структурой графического образа, связями и его положением, умение визуализировать информацию, получать новую в результате исследования полученных данных.

Обсуждение и выводы

Таким образом, информационно-картографический подход к рассмотрению визуализации как психолого-педагогического феномена, углубленное исследование механизма его воздействия на формирование интеллекта обучающихся, позволяет заключить, что именно визуализация учебной информации выступает в качестве главного механизма, обеспечивающего диалог внешнего и внутреннего планов мыслительной деятельности. Это, в свою очередь, позволяет активизировать мыслительную и познавательную деятельность студентов «через предмет», управляя уровнем сложности дидактических визуальных средств.

Таким образом, существует необходимость внедрения в методологию современной педагогической науки информационной составляющей, расширения возможностей и значимости процесса графической визуализации учебной информации.

Список литературы

1. Авербух В. Л., Байдалин А. Ю., Бахтерев М. О. и др. Опыт разработки специализированных систем научной визуализации // Научная визуализация. – 2010. – Т. 2. – № 4. – С. 27–39.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 80–100.
3. Арнхейм Р. Визуальное мышление // Psychology OnLine.Net [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1465.html> (дата обращения: 28.02.2022).
4. Асланикашвили А.Ф. Метакартография. Основные проблемы. – Тбилиси: Мецниереба, 1974. – 125 с.
5. Балабан М.А. От «продуктивной» к «редуктивной» этике образования // Школьные технологии. – № 5. – 2000. – С. 16.
6. Берлянт А.М. Геоиконика. – М.: Фирма «Астрей», 1996. – 206 с.
7. Берлянт А.М. Образ пространства: карта и информация. – М.: Мысль, 1986. – 238 с.
8. Боумен, У. Графическое представление информации: моногр. – М.: Мир, 1971. – 228 с.
9. Василенко А.В. Развитие пространственного мышления учащихся в процессе обучения геометрии: психологический аспект // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 2-1. – С. 170–174.
10. Гаджиева Е.А. Подготовка бакалавров к визуализации учебной информации на основе информационно-картографического подхода // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 5 (71). – С. 102–115.
11. Гаджиева Е.А., Комиссарова Т.С. Визуализация учебной информации при профессиональной подготовке бакалавров: информационно-картографический подход: монография. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2020. – 152 с.
12. Грушевский С.П., Иванова О.В., Остапенко А.А. Модульная визуализация учебной информации в профессиональном образовании: монография. – М.: НИИ школьных технологий, 2017. – 200 с.
13. Комиссарова Т.С. Теоретические основы картографической подготовки учителя географии: дис... д-ра пед. наук. – СПб., 2000. – 70 с.
14. Komissarova T., Gadzhieva E. Intellectual-graphic Visualization of information as an Integrative Teaching Method // Society. Integration. Education: Proceedings of the Int. Sci. Conf., May 24–25, 2019. Rezekne: Rezekne Academy of Technologies, 2019. Pp. 334–345.
15. Кузнецова Ю.И. Развитие компонентов пространственного мышления обучающихся на уроках геометрии // Вестник науки и образования. – №3(27). – Т. 2. – 2017. – С. 95–99.
16. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002. – 146 с.
17. Лукашенко Н.Н. Инфографика как средство визуализации информации используемой в педагогическом процессе // NovalInfo.Ru. – 2016. – Т. 1. – № 57. – С. 79–84.
18. Лурия А.Р. Мозг и психика // Хрестоматия по психологии / под ред. А.В. Петровского. – М. Просвещение, 1987. – С. 83–100.

19. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988. – 191 с.
20. Остапенко А. А. Из чего складывается полнота образования человека. – М.: НИИ школьных технологий, 2019. – 44 с.
21. Рапуто А. Г. Информационный процесс объективирования знаний в образовательном процессе (на примере визуализации) // Ученые записки ИИО РАО. – 2010. – № 31. – С. 118–121.
22. Черниговская Т.В. Чтение в контексте когнитивного знания // На путях к новой школе. – 2010. – № 1. – С. 11–13.
23. Щедровицкий Г.П. О методе исследования мышления. – М.: Фонд «Институт развития им. Г.П. Щедровицкого», 2006. – 600 с.
24. Щедровицкий Г.П. Знак и деятельность: в 3 кн. Кн. I. Структура знака: смыслы, значения, знания: 14 лекций 1971. – М.: Восточная литература РАН, 2005. – 463 с.

References

1. Averbux V.L., Bajdalin, A. Y., Baxterev, M.O. I dr. (2010) *Opyt razrabotki spetsializirovannykh sistem nauchnoy vizualizatsii* [Experience in developing specialized systems for scientific visualization]. *Nauchnaya vizualizatsiya – Scientific Visualization*. Vol. 2 No 4. pp. 27–39. (In Russian).
2. Arxangel'skij, S.I. (1980) *Uchebnyy protsess v vysshey shkole, yego zakonomernyye osnovy i metody* [The educational process in higher education, its logical foundations and methods]. Moscow: Vysshaya shkola. pp. 80–100 (In Russian).
3. Arnxejm, R. Vizual'noye myshleniye [Visual thinking]. Psychology OnLine.Net. URL: <https://www.psychology-online.net/articles/doc-1465.html>
4. Aslanikashvili, A.F. (1974) *Metakartografiya. Osnovnyye problemy* [Metacercaria. Main problem] Tbilisi: Mecniereba. 125 p. (In Russian).
5. Balaban, M.A. (2000) Ot «produktivnoy» k «reduktivnoy» etike obrazovaniya [From "productive" to "reductive" ethics of education]. *Shkol'nye texnologii – School Technology*. No 5. pp. 16 (In Russian).
6. Berlyant, A.M. (1996) *Geoikonika* [Geoiconics] Moscow: Firma «Astreya». 206 p. (In Russian).
7. Berlyant, A.M. (1986) *Obraz prostranstva: karta i informatsiya* [Image of space: map and information] Moscow: Mysl'. 238 p. (In Russian).
8. Boumen, U. (1971) *Graficheskoye predstavleniye informatsii: monografiya* [Graphic representation of information: monograph]. Moscow: Mir. 228 p. (In Russian).
9. Vasilenko, A.V. (2020) Razvitiye prostranstvennogo myshleniya uchashchikhsya v protsesse obucheniya geometrii: psikhologicheskyy aspekt [Development of spatial thinking of students in the process of teaching geometry: psychological aspect]. Moscow: Prepodavatel' XXI vek. No 2-1. pp. 170–174. (In Russian).
10. Gadzhieva, E.A., (2020) *Podgotovka bakalavrov k vizualizatsii uchebnoy informatsii na osnove informatsionno-kartograficheskogo podkhoda* [Preparation of bachelors for the visualization of educational information based on the information-cartographic approach]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*. Vol. 1. No 5 (71). pp. 102–115. (In Russian).

11. Gadzhieva, E.A., Komissarova T. S. (2020). *Vizualizatsiya uchebnoy informatsii pri professional'noy podgotovke bakalavrov: informatsionno-kartograficheskiy podkhod: monografiya* [Visualization of educational information in the professional training of bachelors: information and cartographic approach: monograph]. SPb.: LGU im. A. S. Pushkina. 152 p. (In Russian).
12. Grushevskij, S.P., Ivanova, O.V., Ostapenko, A.A. (2017) *Modul'naya vizualizatsiya uchebnoy informatsii v professional'nom obrazovanii*. Monografiya [Modular visualization of educational information in professional education. Monograph]. Moscow: NII shkol'nykh tekhnologij. 200 p. (In Russian).
13. Komissarova, T. S. (2000). *Teoreticheskiye osnovy kartograficheskoy podgotovki uchitelya geografii: diss... d-ra ped. nayk* [Theoretical foundations of cartographic training of a geography teacher: dissertation of a Doctor of pedagogical sciences.]. SPb., 70 p. (In Russian).
14. Komissarova, T., Gadzhieva, E. (2019) *Intellectual-graphic Visualization of information as an Integrative Teaching Method // Society. Integration. Education: Proceedings of the Int. Sci. Conf., May 24–25, 2019*. Rezekne: Rezekne Academy of Technologies. pp. 334–345. (In Russian).
15. Kuznetsova, U.I. (2017) Razvitiye komponentov prostranstvennogo myshleniya obuchayushchikhsya na urokakh geometrii [Development of components of spatial thinking of students in geometry lessons]. *Vestnik nauki i obrazovaniya – Bulletin of science and education*. No 3(27). Vol. 2. pp. 95–99. (In Russian).
16. Lavrent'ev, G.V., Lavrent'eva, N.B. (2002) *Innovatsionnyye obuchayushchiye tekhnologii v professional'noy podgotovke spetsialistov* [Innovative teaching technologies in the professional training of specialists]. Barnaul: Izd-vo AltGU. 146 p. (In Russian).
17. Lukashenko, N.N. (2016) *Infografika kak sredstvo vizualizatsii informatsii ispol'zuyemoy v pedagogicheskom protsesse* [Infographics as a means of visualizing information used in the pedagogical process] // *NovalInfo.Ru*. Vol. 1. No 57. pp. 79–84. (In Russian).
18. Luriya, A.P. (1987) *Mozg i psikhika // Khrestomatiya po psikhologii pod red. A.V. Petrovsky* [Brain and psyche // Textbook on psychology / edited by A.V. Petrovsky]. Moscow: Prosveshcheniye. pp. 83–100. (In Russian).
19. Mashbits, E.I. (1988) *Psikhologo-pedagogicheskiye problemy komp'yuterizatsii obucheniya* [Psychological and pedagogical problems of computerization of education]/ E.I. Mashbits. Moscow: Pedagogika. 191 p. (In Russian).
20. Ostapenko, A.A. (2019) *Iz chego skladyvayetsya polnota obrazovaniya cheloveka* [What makes up the completeness of human education]. Moscow: NII shkol'nykh tekhnologiy. 44 p. (In Russian).
21. Raputo, A.G. (2010) *Informatsionnyy protsess ob'yektivirovaniya znaniy v obrazovatel'nom protsesse (na primere vizualizatsii)* [Information process of objectifying knowledge in the educational process (on the example of visualization)]. *Uchenyye zapiski IIO RAO – Scientific notes of IIO RAO*. No 31. pp. 118–121. (In Russian).
22. Chernigovskaya, T.V. (2010) *Chteniye v kontekste kognitivnogo znaniya* [Reading in the context of cognitive knowledge]. *Na putyakh k novoy shkole – On the way to a new school*. No 1. p. 11–13. (In Russian).

23. Hchedrovitskij, G.P. (2006) O metode issledovaniya myshleniya [About the method of thinking research]. Moscow: Fond «Institut razvitiya im. G.P. Shchedrovitskogo». 600 p. (In Russian).

24. Hchedrovitskij, G.P. (2005) Znak i deyatel'nost' v 3 kn. Kn. I. Struktura znaka: smysly, znacheniya, znaniya: 14 lektaj 1971. [Sign and activity In 3 books. Book. I. Sign structure: meanings, meanings, knowledge: 14 lectures 1971]. Moscow: «Vostochnaya literatura» RAN. 463 p. (In Russian).

Об авторе

Гаджиева Елена Анатольевна, кандидат географических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-6363-1270, e-mail: e.gadzhieva@lengu.ru

About the author

Elena A. Gadzhieva, Cand. Sci. (Geogr.), Assistant Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-6363-1270, e-mail: e.gadzhieva@lengu.ru

Поступила в редакцию: 12.05.2022

Received: 12 May 2022

Принята к публикации: 27.05.2022

Accepted: 27 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 371.13
DOI 10.35231/18186653_2022_2_409

Подготовка педагогических кадров для общеобразовательных организаций Арктической зоны Российской Федерации

О. Ю. Левченко

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

Введение. Транспортно-логистический и ресурсный потенциал Арктической зоны Российской Федерации делает ее освоение одной из стратегических задач, стоящих на современном этапе. В социально-экономическом развитии данной территории важную роль играет система образования, что актуализирует проблему подготовки педагогических кадров.

Материалы и методы. Исследование проводилось на основе теоретического анализа разноплановых источников по изучаемой проблеме, в том числе электронных.

Результаты исследования. Общеобразовательные организации Арктической зоны испытывают потребность в педагогических кадрах. Их подготовку осуществляют университеты и колледжи, действующими как в арктических субъектах РФ, так и за ее пределами. Реализуемые образовательные программы учитывают этнокультурные особенности региона, обеспечивают возможности изучения родного языка и традиционных народных промыслов. Улучшению кадровой обеспеченности способствует реализация федеральных программ, направленных на привлечение педагогических работников. Деятельность общеобразовательных организаций в Арктической зоне имеет определенную специфику, что требует учета в профессиональной подготовке педагогических кадров. Повышению качества общего образования способствует проведение научно-педагогических мероприятий, направленных на профессиональное развитие педагогов, выявление и распространение инновационных образовательных практик, учитывающих особенности регионального образовательного пространства. Активизация регионального сотрудничества научных и образовательных организаций будет способствовать совершенствованию деятельности общеобразовательных организаций.

Обсуждение и заключения. Профессиональная подготовка педагогических кадров выступает одним из факторов устойчивого развития Арктической зоны.

Ключевые слова: Арктическая зона, общеобразовательная организация, подготовка педагогических кадров.

Для цитирования: Левченко О.Ю. Подготовка педагогических кадров для общеобразовательных организаций Арктической зоны Российской Федерации // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 409–425. DOI 10.35231/18186653_2022_2_409

Training of teaching staff for educational organizations of the Arctic zone of the Russian Federation

O. Yu. Levchenko

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

Introduction. The transport, logistics and resource potential of the Arctic zone of the Russian Federation makes its development one of the strategic tasks at the present stage. The education system plays an important role in the socio-economic development of this territory, which actualizes the problem of teacher training.

Materials and methods. The study was conducted on the basis of a theoretical analysis of diverse sources on the studied problem, including electronic ones.

Results. Educational organizations of the Arctic zone are in need of teaching staff. Their training is carried out by universities and colleges operating both in the Arctic regions of the Russian Federation and abroad. The implemented educational programs take into account the ethnocultural peculiarities of the region, provide opportunities for learning the native language and traditional folk crafts. The implementation of federal programs aimed at attracting teaching staff contributes to the improvement of staffing. The activities of educational organizations in the Arctic zone have certain specifics, which requires consideration in the professional training of teaching staff. The improvement of the quality of general education is facilitated by scientific and pedagogical activities aimed at the professional development of teachers, the identification and dissemination of innovative educational practices that take into account the peculiarities of the regional educational space. The intensification of regional cooperation of scientific and educational organizations will contribute to the improvement of the activities of educational organizations.

Discussion and conclusion. Professional training of teachers is one of the factors of sustainable development of the Arctic zone.

Key words: Arctic zone, educational organization, teacher training

For citation: Levchenko, O.Yu. (2022) Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya obshcheobrazovatel'nykh organizacij Arkticheskoy zony Rossijskoj Federacii [Training of teaching staff for educational organizations of the Arctic zone of the Russian Federation]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina* – *Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 409–425. DOI 10.35231/18186653_2022_2_409 (In Russian).

Введение

Арктическая зона Российской Федерации имеет значительный транспортно-логистический и ресурсный потенциал, что делает освоение и развитие данного региона одной из стратегических задач, стоящих на современном этапе. Реализация масштабных инвестиционных проектов, осуществление активной хозяйственной деятельности требуют значительных кадровых ресурсов, одним из условий привлечения которых, является создание социальной инфраструктуры.

Образование, как важнейший социальный институт, выступает одним из приоритетов государственной политики, обеспечивая профессиональную и общеобразовательную подготовку. Профессиональное образование, ориентируясь на потребности перспективного регионального рынка труда и высокотехнологичной инновационной модели развития экономики, призвано подготовить конкурентоспособных специалистов, обладающих совокупностью сформированных компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере. В свою очередь, общее образование, направленное на всестороннее развитие личности, призвано обеспечить должный уровень общеобразовательной подготовки, достижение установленных результатов освоения программ начального, основного и среднего общего образования, приобретение знаний, умений и навыков, формирование компетенций.

В соответствии со ст. 23 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», общеобразовательная организация осуществляет «в качестве основной цели ее деятельности образовательную деятельность по образовательным программам начального общего, основного общего и (или) среднего общего образования»¹. Следует учитывать, что деятельность общеобразовательных организаций в Арктической зоне имеет определенную специфику, вызванную особыми природно-климатическими, социально-экономическими, демографическими условиями и этнокультурными особенностями населения. Повышение качества образования, совершенствование содержания реализуемых образовательных программ, достижение всеми обучающимися образовательных результатов, установленных федеральными государственными образовательными стандартами, сохранение и развитие самобытности и культурного многообразия народов, проживающих на данной территории, остаются приоритетными задачами, стоящими перед общеобразовательными учреждениями, расположенными в Арктической зоне Российской

¹ Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

Федерации. Решение указанных задач актуализирует проблему профессиональной подготовки педагогических кадров и их непрерывного профессионального роста.

Обзор литературы

Имеющиеся научно-педагогические исследования свидетельствуют о внимании ученых к специфике организации образовательной деятельности в Арктической зоне, затрагивают различные аспекты профессиональной подготовки педагогических кадров. В этой связи можно сослаться на монографию «Педагогическое сопровождение детства в условиях Севера: индигенный подход» (Н.Д. Неустроев, А.Д. Николаева, А.Н. Неустроева, А.П. Бугаева, А.А. Кожурова, В.П. Марфусалова, С.Н. Шадрина, Т.А. Шергина), в которой охарактеризована деятельность учителя нового профиля «Начальное образование и тьюторство в основной малокомплектной и кочевой школе Севера»; описано психолого-педагогическое сопровождение детей тьютором в основной малокомплектной и кочевой школе; рассмотрена координация психолого-педагогического сопровождения детей тьютором в средней общеобразовательной школе [8]. Другой работой является монография З.С. Жирковой «Циркумпольное образовательное пространство региона», в рамках которой представлены концептуальные основы педагогического потенциала этнокультурных традиций в развитии регионального образовательного пространства [2]. Учитывая специфику образовательного пространства Арктической зоны, вполне обоснованным представляется интерес к малокомплектным школам, которым присущи «определенные организационно-педагогические характеристики» [5].

Материалы и методы

Исследование проводилась на основе теоретического анализа широкого перечня источников, включающих научно-педагогические работы, законодательные акты федерального и регионального уровня, документы, определяющие стратегию развития Арктической зоны Российской Федерации, программно-нормативную документацию, аналитические, публицистические и статистические материалы. Обращение к сайтам позволило получить актуальную информацию, касающуюся деятельности образовательных организаций, реализуемых научных исследований, проектов и программ в рамках исследуемого проблемного поля.

Результаты исследования

Арктическая зона Российской Федерации включает северные регионы страны, из которых четыре полностью отнесены к ее территориям (Мурманская область, Ненецкий, Чукотский, Ямало-Ненецкий автономные округа), а другие частично (Архангельская область, Республика Карелия, Красноярский край, Республика Коми и Республика Саха (Якутия)).¹ Современные задачи социально-экономического развития данной территории, осознание ее экономического и транспортно-логистического потенциала актуализировали проблемы кадровой обеспеченности, формирования кадрового резерва и повышения требований к качественному составу трудовых ресурсов.

Возросла потребность не только в инженерных кадрах, соответствующих запросам современной инновационной экономики и производства, но и в специалистах социальной сферы, обеспечивающей благоприятные условия для жизни и профессиональной деятельности человека в условиях отдаленного региона. В одном из документов, определяющих основы государственной политики в Арктике, указано, что к основным задачам, стоящим в сфере социального развития Арктической зоны РФ, относится «обеспечение доступности первичной медико-санитарной помощи, качественного дошкольного, начального, основного и общего образования, среднего профессионального и высшего образования, услуг в сфере культуры, физической культуры и спорта в населенных пунктах, расположенных в отдаленных местностях, в том числе в местах традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности малочисленных народов»².

Важным шагом стало и принятие в 2020 г. «Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года». Данный документ предусматривает комплекс мер, направленных на развитие системы образования, а именно: «повышение доступности качественного общего образования и обеспечение условий для организации дополнительного образования детей, в том числе в населенных пунктах, расположенных в удаленных

¹ О сухопутных территориях Арктической зоны Российской Федерации: указ Президента РФ от 2 мая 2014 г. № 296.

² Об основах государственной политики Российской Федерации в Арктике на период до 2035 года: указ Президента РФ от 5 марта 2020 г. № 164.

местностях, и сельских населенных пунктах, развитие дистанционных образовательных технологий; совершенствование нормативно-правового регулирования в сфере образования и создание условий для получения образования лицами, относящимися к малочисленным народам; развитие совместно с крупными и средними предприятиями сети профессиональных образовательных организаций, включая создание центров опережающей профессиональной подготовки и оснащение мастерских современной техникой в соответствии со стандартами «Ворлдскиллс; поддержка программ развития федеральных университетов и иных образовательных организаций высшего образования, их интеграция с научными организациями и предприятиями»¹. Указанные документы свидетельствуют о важности комплексного подхода в решении задач социально-экономического развития данной территории, называя в качестве одного из приоритетов модернизацию системы образования.

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что сохраняется социальный заказ на профессиональную подготовку педагогических работников, которая выступает одним из факторов устойчивого развития данной территории. В этой связи можно сослаться на «Навигатор востребованных профессий в Арктической зоне Российской Федерации 2021–2035», подготовленный в 2021 г. Агентством по развитию человеческого капитала на Дальнем Востоке и в Арктике. Он содержит информацию, касающуюся рынка труда, и относит к числу наиболее востребованных специалистов учителей и воспитателей².

В первую очередь, задача профессиональной подготовки педагогических кадров решается университетами, действующими в арктических субъектах РФ, среди которых Мурманский арктический государственный университет, Петрозаводский государственный университет, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина. Выпускники университетов приступают к профессиональной деятельности в образовательных учреждениях региона, преподавая различные предметы, в том

¹ О Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2035 года: указ Президента РФ от 26 октября 2020 г. № 645.

² АРЧК впервые опубликовало навигатор востребованных профессий Арктической зоны РФ. [Электронный ресурс]. URL: <https://minvr.gov.ru> (дата обращения: 28.04.2022).

числе родной язык и литературу, народные промыслы и художественное творчество.

В качестве примера можно привести СВФУ им. М.К. Аммосова, где осуществляется обучение учителей родного (якутского) языка и литературы по направлению бакалавриата 44.03.05 Педагогическое образование. Образовательная программа профиля «Родной язык (якутский) и литература и иностранный язык (английский)» предусматривает изучение таких дисциплин, как «Теория и методика обучения родному языку», «Теория и методика обучения родной литературе», «Родной (якутский) язык», «История родной (якутской) литературы», «Литературное краеведение», «Народы и культура циркумполярного мира», «Региональная экономика Северо-Востока России», «Этнопедагогика», «Этнокультурный компонент в образовании», «Методика обучения родной (якутской) литературе в контексте диалога литератур», «Взаимосвязанное изучение якутской и русской литератур в школе», «Внеклассное чтение родной (якутской) литературы», «Развитие устной и письменной речи учащихся на уроках родной (якутской) литературы», «Метапредметная технология обучения родному языку», «Методика и техника ведения урока разговорного якутского языка»¹. Обеспечивая преемственность образовательного процесса, реализуется магистерская программа 45.04.01 Филология. Языки народов РФ (якутский язык) и Литература народов РФ (якутская литература).

Структурным подразделением СВФУ им. М.К. Аммосова является Институт языков и культуры народов Северо-Востока Российской Федерации, занимающийся изучением коренных народов Севера, создавших уникальную циркумполярную цивилизацию. Одной из задач, стоящих сотрудниками института выступает образовательная, поскольку, являясь системообразующим центром этнорегионального образования, он осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов в области образования, языкознания, культуры и искусства².

Особое место в подготовке педагогических кадров для Арктического региона занимает Институт народов Севера, входящий в структуру ФГБОУ ВО РГПУ им. А.И. Герцена, представляющий собой уникальный

¹ Северо-восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова [Электронный ресурс]. URL: <https://www.s-vfu.ru> (дата обращения: 29.04.2022).

² Там же.

научно-образовательный центр коренных народов Севера. Решая важную задачу подготовки специалистов в области этнофилологии, этнопедагогике и этнокультурологии, он вносит неоценимый вклад в сохранение языков и культур северных этносов. Подготовленные в стенах института научно-педагогические кадры востребованы в сфере образования, культуры и науки Арктического региона. В институте изучаются тунгусо-маньчжурские, тюркские, самодийские, финно-угорские и палеоазиатские языки, освоение которых сопровождается комплексной североведческой подготовкой в сфере традиционной культуры¹. Особого упоминания заслуживает публикационная деятельность сотрудников и выпускников института, подготовивших учебные и научные издания по языкам коренных малочисленных народов Севера.

Наряду с высшими образовательными учреждениями, подготовку педагогических кадров ведут и учреждения среднего профессионального образования, одним из которых является ГБПОУ Ямало-Ненецкого автономного округа «Ямальский многопрофильный колледж», осуществляющий обучение по специальностям 44.02.01 Дошкольное образование, 44.02.02 Преподавание в начальных классах².

Осознание важности проблемы профессиональной подготовки педагогических кадров для Арктической зоны РФ способствовало появлению региональных программ, направленных на формирование кадрового резерва учителей-предметников и руководителей общеобразовательных учреждений. В качестве подобного примера можно привести Государственную программу Республики Саха (Якутия) «Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2020–2024 годы и на плановый период до 2026 года», утвержденную 16.12.2019 №900. Данная программа направлена на «создание условий для развития и укрепления потенциала педагогических работников; повышение доступности и качества образования для детей Арктики; обеспечение создания новых мест в общеобразовательных организациях в соответствии с прогнозируемой потребностью и современными требованиями к условиям обучения; создание механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения качественного

¹ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена [Электронный ресурс]. URL: <https://www.herzen.spb.ru> (дата обращения: 29.04.2022).

² Ямальский многопрофильный колледж [Электронный ресурс]. URL: <https://ymk-salehard.ru> (дата обращения: 02.05.2022).

образования в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом»¹.

Значительно расширился комплекс мер, направленных на поддержку учителя, например в Якутии действуют три программы: «Земский учитель», «Учитель Арктики» и «Обеспечение жильем педагогических работников сельских школ, арктических и северных улусов». В общей сложности по этим трем программам за 2020–2021 гг. была оказана помощь 326 педагогическим работникам. В 2021 г. по программе «Земский учитель» арктическим улусам выделено 11 вакансий из 16 квот. По имеющимся данным, в конкурсе приняли участие 68 человек, 18 из которых представляли Якутию, 50 – другие субъекты Российской Федерации. В 2020 г. республика получила 19 квот, из них 12 предоставлены школам арктических районов. Всего за 2021–2023 гг. по федеральной программе «Земский учитель» Якутии будут выделены 53 квоты².

Рассматривая перспективы развития системы образования, необходимо учитывать, что проживание на территории Арктической зоны имеет свою специфику. Сложные природно-климатические условия, особенности территориального расселения, территориальная удалённость, отсутствие крупных научных и культурных центров обуславливают использование принципиально иных подходов в организации образовательной деятельности.

Проведенный анализ показывает, что многие общеобразовательные учреждения являются малочисленными по своему составу, что требует использования учителем различных видов и форм работы в малых группах, в определенной степени затрудняет организацию профильного обучения. Другой их отличительной чертой выступает многопредметность, так как малочисленность обучающихся и отсутствие параллельных классов, приводят к тому, что один учитель преподает несколько предметов.

Отсутствие коллег-предметников в определенной степени препятствует оперативному педагогическому взаимодействию, обмену показавшими свою результативность образовательными практиками, тормозит профессиональное развитие педагога, поэтому, учитывая региональную

¹ Министерство образования и науки Республики Саха (Якутия) [Электронный ресурс]. URL: <https://minobrnauki.sakha.gov.ru> (дата обращения: 02.05.2022).

² Государственное собрание Республики Саха (Якутия) [Электронный ресурс]. URL: <https://iltumen.ru> (дата обращения: 03.05.2022).

специфику, учителю крайне важно иметь высокий уровень сформированности информационно-коммуникационной компетенции. Это позволит учителю не только успешно осуществлять дистанционное обучение, использовать различные цифровые образовательные ресурсы и платформы, но и активно участвовать в сетевых педагогических сообществах, преодолевать профессиональные дефициты, осваивать современные образовательные технологии, осуществлять образовательную деятельность в соответствии с требованиями обновленных ФГОС начального общего и основного общего образования (2021 г).

При определении направлений подготовки педагогических кадров для общеобразовательных учреждений данного региона следует учитывать, что его население является многонациональным, включает представителей многих коренных малочисленных народов (долганы, кеты, коряки, манси, нганасаны, ненцы, селькупы, саамы, чукчи, ханты, эвенки, эскимосы, и др.). Общеобразовательные учреждения являются полиэтничными по составу обучающихся, например 42,5% всех школьников Таймыра являются представителями коренных малочисленных народов¹. В этой связи стоит задача развития национальной культуры, сохранения и поддержки национально-культурной самобытности народов России, подготовки учителей родных языков. В то время как большинство населения Арктического региона проживает в городах и посёлках, другая его часть сохраняет полукочевой или кочевой образ жизни, занимаясь традиционными видами природопользования – оленеводством, охотой, морским зверобойным промыслом, рыболовством.

Знаковым событием в развитии региональной системы образования стало проведение образовательных форумов, пятый из которых, «Арктика – новые образовательные векторы: от глобальных вызовов к локальным практикам», состоялся в 2021 г. Мероприятия форума были объединены семью тематическими треками. В рамках трека «Арктический колледж» обсуждались вопросы синхронизации подготовки кадров и региональной экономики, содержания новых компетенций для предприятий топливно-энергетического комплекса Ямала и жителей округа, ведущих традиционный образ жизни. Трек «Учитель Арктики» охватывал вопросы реализации новой системы профессионального развития педагогов

¹ Информационные материалы для формирования Стратегии развития отрасли «Образование Таймырского Долгано-Ненецкого муниципального района» [Электронный ресурс]. URL: <https://taimyr-edu.ru> (дата обращения: 04.05.2022).

в рамках федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Участниками трека «Цифровая школа Арктики» были рассмотрены вопросы трансформации урока, развития цифровой компетентности педагогов и создания цифровой среды, помогающей выстраивать индивидуальные образовательные траектории педагогов.

Трек «Кочевой детский сад/школа» стал площадкой обсуждения вопросов реализации образовательных программ для детей, ведущих с родителями кочевой образ жизни, анализу особенностей образовательного процесса в кочевых детских садах. На площадках трека «Содружество родителей Арктики» обсуждались новые форматы работы классных руководителей и формы взаимодействия семьи и школы, подходы к оказанию методической помощи родителям в вопросах воспитания и обучения детей. И, наконец, трек «Дети Арктики» дал ямальским школьникам возможность приобрести навыки проектной деятельности и подготовки к предметной олимпиаде, познакомиться с направлением «Кинопедагогика», приняв участие в мастер-классах по созданию авторского кино¹.

Другим масштабным мероприятием стало проведение в 2016 г. педагогической конференции «Современное образование Таймыра. Новые контексты. Новые решения». Состоявшийся в ее рамках круглый стол «Качественное этническое образование – устойчивое развитие таймырских этносов» явился площадкой для обсуждения вопросов повышения качества общего образования коренных малочисленных народов Севера, изучения родного языка, использования эффективных образовательных практик. В Таймырском Долгано-Ненецком муниципальном районе реализуются проекты «Языковое гнездо» и «Этнопедагогический компонент в начальной школе»².

Традиционно большую работу по развитию кадрового потенциала, выявлению и распространению инновационных образовательных практик, научно-методическому сопровождению педагогических работников, повышению их профессионального мастерства осуществляют региональ-

¹ Арктический образовательный форум [Электронный ресурс]. URL: <https://arcforum.mtsco-expo.ru> (дата обращения: 05.05.2022).

² Управление образования Администрации Таймырского Долгано-Ненецкого муниципального района [Электронный ресурс]. URL: <http://taimyr-edu.ru> (дата обращения: 05.05.2022).

ные институты развития образования. Разработанные специалистами институтов программы повышения квалификации учитывают региональные особенности. Примером системной работы в данном направлении можно назвать проведение специалистами информационно-методического центра курсов по родным языкам и предметам этнокультурного направления как с выездом в образовательные учреждения сельского поселения Хатанга и г. Дудинки¹.

Узнаваемым брендом региона стал проект «Кочевая школа», направленный на повышение доступности и качества образования в местах кочевий, на сохранение самобытности посредством модернизации региональной системы образования с максимальным учетом этнокультурных потребностей детей из числа коренных малочисленных народов. Кочевые школы осуществляют образовательную деятельность с учетом традиционной хозяйственной деятельности, имея определенные особенности в организации образовательного процесса, такие как отсутствие традиционной классно-урочной системы, совместное обучение разновозрастных детей, преподавание одним учителем нескольких предметов.

Практика кочевого образования в том или ином виде реализовывалась в Таймырском, Долгано-Ненецком и Эвенкийском муниципальных районах Красноярского края, Ханты-Мансийском, Чукотском и Ямало-Ненецком автономных округах, Республике Саха (Якутия). При этом, в Ямало-Ненецком автономном округе оказалось более востребованным открытие кочевых детских садов. По имеющимся данным, в 2017 г., на территории округа действовало 22 кочевые школы, из которых одна круглогодичная и две сезонные, в то время как остальные учреждения, представленные в региональном проекте, являлись кочевыми детскими садами, оказавшимися наиболее востребованными местным населением².

Большое внимание уделяется и сохранению языков коренных малочисленных народов, проживающих в Арктической зоне. По сложившейся практике к разработке программ и учебных пособий по родным языкам привлекаются носители языка, хорошо знающие традиционный образ

¹ Информационные материалы для формирования Стратегии развития отрасли «Образование Таймырского Долгано-Ненецкого муниципального района» [Электронный ресурс]. URL: <https://taimyr-edu.ru> (дата обращения: 04.05.2022).

² Кочевое образование: что вы хотели знать, но боялись спросить [Электронный ресурс]. URL: <https://goarctic.ru> (дата обращения: 06.05.2022).

жизни местного населения, национальную культуру и промыслы. Среди таких учебных пособий «Живое слово: Азбука в стихах на кетском языке» для учащихся 1–4-х классов кетских школ (Г.Х. Николаева), «Занимательная математика для северян» (З.Н. Ичин-Норбу), «Ненецкий язык» (С.И. Яндо, В.М. Сэрпива, Няруй В.Н.).

Представляется, что в современных условиях проблемы развития системы образования в Арктической зоне приобретают особый смысл и масштаб, выходят за рамки локальных, что активизирует региональные связи и сетевое взаимодействие научных и образовательных организаций, промышленных предприятий. По инициативе Комитета Санкт-Петербурга по делам Арктики в 2020 гг. был создан Научно-производственный арктический кластер, целью которого является «реализация эффективных и взаимовыгодных совместных программ и проектов, основанных на объединении информационных, финансовых, технологических и иных ресурсов участников Кластера, в том числе с привлечением внешнего финансирования для решения задач научно-технологического обеспечения Арктической зоны Российской Федерации»¹.

Следует отметить, что ЛГУ им. А.С. Пушкина имеет опыт работы Таймырского (г. Дудинка) и Норильского филиалов университета, деятельность которых внесла несомненный вклад в подготовку кадрового потенциала Арктической зоны, в том числе педагогов-дефектологов, успешно работающих в образовательных учреждениях региона.

Комплексные психолого-педагогические исследования, выполненные сотрудниками ЛГУ им. А.С. Пушкина, способствовали формированию научной школы, ориентированной на изучение особенностей функционирования и развития системы образования в Арктической зоне. В диссертационном исследовании Е.Б. Троицкого, посвященном моделированию профильного обучения в условиях образовательного пространства Норильского промышленного района, представлена модель, созданная на основе сетевого взаимодействия образовательных учреждений, «включающая взаимосвязанные компоненты (целевой, содержательный, процессуальный, управленческий, кадровообеспечивающий), которые, обладая свойством самоорганизации, отражают изменения образовательных потребностей социума, что позволяет реализовывать личностно и профессионально ориентированное обучение и развитие учащихся в условиях

¹ Научно-производственный арктический кластер Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]. URL: <https://gov.spb.ru> (дата обращения 07.05.2022)

крупного северного промышленного района»¹. Л.П. Назарова, Е.Б. Троицкий, И.М. Медведева, всесторонне изучив вопросы, касающиеся организации профильного обучения в условиях сетевого взаимодействия школ в образовательном пространстве Норильского промышленного района, представили результаты своего исследования в виде монографии [7].

В имеющихся научных работах рассмотрены актуальные проблемы дефектологического образования, а именно: интегрированное обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья (Л.М. Кобрина, Е.П. Косинова); организация непрерывного образования специалистов-дефектологов (И.М. Медведева), деятельности школ как центров обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (Е.Л. Косинова) [3; 4; 6].

На современном этапе имеются широкие возможности для дальнейшего сотрудничества ЛГУ им. А.С. Пушкина с образовательными учреждениями Арктической зоны. Научно-педагогический потенциал университета позволяет оказывать нормативно-правовую, организационно-управленческую, научную и методическую поддержку общеобразовательным, профессиональным организациям и педагогам, выступая одной из площадок диалога участников образовательного процесса в социокультурном пространстве данного региона.

Одним из направлений сотрудничества может стать участие научно-педагогических кадров университета в создании учебно-методических комплектов, учебников и учебных пособий по родным языкам, литературе и культуре коренных малочисленных народов Севера; в разработке программ дисциплин и модулей, учитывающих этнокультурные, психологические и психофизиологические особенности и образовательные потребности обучающихся данного региона; в подготовке электронных образовательных ресурсов для изучения родных языков.

Другим вектором сотрудничества может выступать профессиональное развитие педагогических кадров, преодоление профессиональных дефицитов, организация наставничества и методического сопровождения молодых учителей, направленное на их успешную интеграцию в профессиональную среду. Оно может осуществляться в форме помощи педагогам в организации самообразования, проектирования дальнейшего образовательного маршрута; привлечения научно-педагогических кадров университета для проведения практико-ориентированных курсов,

¹ Троицкий Е.Б. Моделирование профильного обучения в условиях образовательного пространства Норильского промышленного района: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. С. 9.

лекций, мастер-классов, педагогических мастерских, тренингов, в том числе направленных на развитие адаптационного потенциала педагогических работников, их эмоциональной устойчивости. Следует упомянуть и о возможности реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, учитывающих региональную специфику, например, «Специфика профессиональной педагогической деятельности в условиях Арктической зоны», «Этнопсихологические особенности детей, коренных народов, проживающих в Арктической зоне».

Представляет определенный интерес и организация совместных научно-исследовательских проектов, касающихся сохранения многообразия языков и культур; изучения родного языка и литературы, культуры коренных малочисленных народов Севера (фольклор, народные промыслы, национальные виды игр, и т.д.); разработки педагогических технологий, учитывающих традиционные способы хозяйствования населения; социальной адаптации и формирования у обучающихся компетенций межкультурного взаимодействия в полиэтнической среде; реализации социального партнерства с родителями обучающихся, что будет способствовать решению актуальных проблем, стоящих перед педагогическим сообществом Арктического региона.

Обсуждение и выводы

Реализация устойчивого социально-экономического развития Арктической зоны РФ возможна лишь при условии должного внимания к сфере образования. Профессиональная подготовка педагогических кадров является одним из факторов повышения образовательного уровня населения, сохранения и приумножения культуры коренных народов с учетом выявленных особенностей [1]. Разработаны и успешно реализуются проекты, направленные на изучение родных языков и предметов этнокультурного содержания, приобщение к традиционным отраслям хозяйствования, сохранение культурного наследия кочующих народов.

Список литературы

1. Белов В. В., Куницына И. А. Теоретические и методические основы психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, работающих в Арктической зоне // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2022. – № 2.
2. Жиркова З.С. Циркумпольное образовательное пространство региона [Электронный ресурс]: моногр. – СПб.: Научное издание, 2018. 151 с.

3. Кобрина Л.М., Косинова Е.П. К вопросу интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы Крайнего Севера // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2011. – Т. 3. – № 3. – С. 94–107.

4. Косинова Е.Л. Проблемы школы Крайнего Севера как центра обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Социальная политика: современность и будущее : сб. материалов науч.-практ. конф., 29 марта 2012 г. – С. 82–84.

5. Левченко О.Ю. Малокомплектные образовательные организации в сельской местности: история и современность // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2020. – Т. 15. № 4. – С. 129–135.

6. Медведева И.М. Проблемы организации непрерывного образования специалистов-дефектологов в условиях Заполярья // VII Царскосельские чтения: междунар. науч.-практ. конф. – СПб., 2003. – Т.1. – С. 96–99.

7. Назарова Л.П., Троицкий Е.Б., Медведева И. М. Профильное обучение в условиях сетевого взаимодействия школ в образовательном пространстве Норильского промышленного района: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 120 с.

8. Педагогическое сопровождение детства в условиях Севера: индигенный подход [Электронный ресурс]: монография / Н.Д. Неустроев, А.Д. Николаева, А. Н. Неустроева, А. П. Бугаева, А. А. Кожурова, В. П. Марфусалова, С. Н. Шадрина, Т. А. Шергина; [под ред. Н. Д. Неустроева]. – Электрон. текст. дан. (2,1 Мб). – Киров: Изд-во МЦИТО, 2020. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).

References

1. Belov, V. V., Kunitsyna, I. A. (2022) *Teoreticheskie i metodicheskie osnovy psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya professional'noj deyatel'nosti pedagogov, rabotayushchih v Arkticheskoy zone* [Theoretical and methodological foundations of psychological and pedagogical support of professional activity of teachers working in the Arctic zone]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. (In Russian).

2. Zhirkova, Z.S. (2018) *Cirkumpolyarnoe obrazovatel'noe prostranstvo regiona* [Circumpolar educational space of the region]. Saint Petersburg. (In Russian).

3. Kobrina, L.M., Kosinova, E.P. (2011) *K voprosu integrirovannogo obucheniya i vospitaniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah shkoly Krajnego Severa* [On the issue of integrated education and upbringing of children with disabilities in the conditions of the school of the Far North]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 3. Vol. 3. pp. 94–107. (In Russian).

4. Kosinova, E.L. (2012) *Problemy shkoly Krajnego Severa kak centra obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Problems of the school of the Far North as a center for teaching children with disabilities]. Saint Petersburg. (In Russian).

5. Levchenko, O.Yu. (2020) *Malokomplektnye obrazovatel'nye organizacii v sel'skoj mestnosti: istoriya i sovremennost* [Small educational organizations in rural areas: history and modernity]. *Uchënyye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta – Scientific notes of the Transbaikal State University*. No 4. Vol. 15. pp. 129–135. (In Russian).

6. Medvedeva, I.M. (2003) *Problemy organizacii nepreryvnogo obrazovaniya specialistov-defektologov v usloviyah Zapolyar'ya* [Problems of the organization of continuous education of specialists-defectologists in the conditions of the Arctic]. Saint Petersburg. (In Russian).

7. Nazarova, L.P. Troickij, E.B., Medvedeva, I. M. (2007) *Profil'noe obuchenie v usloviyah setevogo vzaimodejstviya shkol v obrazovatel'nom prostranstve Noril'skogo promyshlennogo rajona* [Specialized training in the conditions of network interaction of schools in the educational space of the Norilsk industrial district]. Saint Petersburg. (In Russian).

8. Neustroev, N.D., Nikolaeva, A.D., Neustroeva, A. N., Bugaeva, A. P., Kozhurova, A. A., Marfusalova, V. P., SHadrina, S. N., SHergina, T. A. (2020). *Pedagogicheskoe soprovozhdenie detstva v usloviyah Severa: indigennyj podhod* [Pedagogical support of childhood in the conditions of the North: an indigenous approach]. Kirov. (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 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: 06.05.2022

Received: 06 May 2022

Принята к публикации: 27.05.2022

Accepted: 27 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

Профессиональная активность педагогов как условие реализации учительского потенциала и инновационного обновления школы

Т. Г. Рыборецкая

*Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье рассматривается важная для современного этапа развития школы проблема профессиональной активности педагогов. В последние годы органами государственной власти принят ряд документов и мер по поддержке педагогических работников, развитию их профессионального мастерства. Вместе с тем внешние стимулы наиболее эффективны в сочетании с внутренними, которые связаны с профессиональной активностью педагогов. Целью исследования стало определение актуальных направлений проявления профессиональной активности педагогов как условия их творческой самореализации и инновационного обновления школы.

Материалы и методы. Для исследования проблемы использовались методы анализа научных публикаций по изучаемой проблеме, а также наблюдения и анализа инновационной деятельности учителей и педагогических сообществ.

Результаты исследования. На основе анализа существующих подходов к трактовке исследуемого феномена обобщены различные проявления профессионально-педагогической и социально-профессиональной активности педагога, благодаря которым педагог не только развивается профессионально, но и становится проводником образовательной политики, участником партисипативных процессов. Выявлена важная роль активности педагога в инновационных процессах самоорганизации, развитии самоуправляемых начал. Определены направления и факторы повышения профессионально-педагогической активности учителя.

Обсуждение и выводы. В результате исследования выявлен круг задач, к решению которых могут быть привлечены как отдельные педагоги, так и саморегулируемые учительские организации, сетевые сообщества, клубные объединения. К числу таких задач относятся: профессионально-общественные экспертизы (программ, инновационных проектов и пр.), наставничество, разработка и реализация индивидуальных и групповых (в том числе сетевых) проектов, связанных с актуальными инновационными направлениями развития школы и др. Системная поддержка педагогической активности будет способствовать реализации учительского потенциала и инновационному обновлению школы.

Ключевые слова: профессиональная активность педагога; социально-профессиональная активность учителя; самоуправление; профессиональные сообщества педагогов.

Для цитирования: Рыборецкая Т. Г. Профессиональная активность как реализация учительского потенциала и важное условие инновационного обновления школы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. 426–435. DOI 10.35231/18186653_2022_2_426

Professional activity of teachers as a condition for the realization of the teacher's potential and innovative renewal of the school

Tat'yana G. Ryboretskaya

*Herzen University
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article is devoted to the problem of professional activity of teachers, which is important for the current stage of school development. In recent years, state authorities have adopted a number of documents and measures to support teachers and develop their professional skills. At the same time, external incentives are most effective in combination with internal ones, which are associated with the professional activity of teachers. The aim of the study was to determine the actual manifestations of the professional activity of teachers as the conditions for their creative self-realization and innovative renewal of the school.

Materials and methods. To study the problem, methods were used to analyze scientific publications on the problem under study, as well as to observe and analyze the innovative activities of teachers and pedagogical communities.

Results. Based on the analysis of existing approaches to the interpretation of the phenomenon under study, various manifestations of the professional-pedagogical and socio-professional activity of the teacher are summarized, thanks to which the teacher not only develops professionally, but also becomes a conductor of educational policy, a participant in participatory processes. The important role of the teacher's activity in the innovative processes of self-organization, the development of self-governing principles has been revealed. The directions and factors of increasing the professional and pedagogical activity of the teacher are determined.

Discussion and conclusion. As a result of the study, a range of tasks has been identified, to the solution of which both individual teachers and self-regulating teacher organizations, network communities, and club associations can be involved. These tasks include: professional and public examinations (of programs, innovative projects, etc.), mentoring, development and implementation of individual and group (including network) projects re-

lated to current innovative areas of school development, etc. Systematic support of pedagogical activity will contribute to the realization of the teacher's potential and innovative renewal of the school.

Key words: professional activity of the teacher; social and professional activity of the teacher; self management; professional associations of educators.

For citation: Ryboretskaya, T.G. (2022) Professional'naya aktivnost' kak realizaciya uchitel'skogo potenciala i vazhnoe uslovie innovacionnogo obnovleniya shkoly [Professional activity as a realization of the teacher's potential and an important condition for the innovative renovation of the school]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 426–435. DOI 10.35231/18186653_2022_2_426 (In Russian).

Введение

Современная школа функционирует и развивается под влиянием целого ряда факторов, вызовов. Формирование конкурентной среды, цифровизация и технологизация приносят в ее деятельность соответствующие инновации, определяют характер осуществляемых изменений.

Не умаляя значимость экономической, материально-технической и технологической составляющей, вместе с тем необходимо признать, что определяющим фактором качества образовательного процесса, содержания образовательных результатов продолжает оставаться человеческий потенциал (в первую очередь учительский).

За последние три-четыре года на федеральном и региональном уровне управления образования предпринят целый ряд мер, направленных на выстраивание новой системы учительского роста, придание процессу профессионального развития педагогических работников непрерывного характера. Ряд из таких реализуемых мер касается структурных изменений, отдельные свидетельствуют об усилении влияния федеральных и региональных структур в процессах улучшения качества кадрового состава отрасли «Образование» (создание региональных центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников; формирование федерального реестра дополнительных профессиональных программ для педагогов; создание единой системы научно-методической поддержки педагогов; формирование регионального методического актива и другое).

Не умаляя значения предпринимаемых на всех уровнях государственного и муниципального управления мер, вместе с тем можно отметить, что они могут быть эффективными лишь на коротких временных отрезках, если не будут дополнены действиями по линии педагогических сообществ, союзов, ассоциаций.

Самоуправляемое начало всегда было и продолжает быть присуще учительству. Оно реализуется в различных форматах, направлено на решение тех вопросов, которые не являются полномочиями органов государственного и муниципального управления или тех, которые последние делегировали общественности. Примерами общественного, общественно-государственного участия представителей учительского корпуса в управлении, модернизации образования, инновационных процессах являются: региональные, муниципальные методические объединения, координационные советы по введению ФГОС общего образования; ассоциации классных руководителей, молодых учителей; клубные объединения победителей и лауреатов конкурсов профессионального мастерства и т.п.

Педагоги имеют возможность кооперироваться, обмениваться опытом и знакомиться с лучшими практиками своих коллег (в том числе из других регионов) в ходе стажировок, освоения дополнительных профессиональных программ, участия в конкурсах и научно-практических мероприятиях.

Важное значение в плане создания новых возможностей для объединения потенциала и кооперации учителей имело взрывное распространение новейших информационно-коммуникационных технологий. Это привело к появлению разнообразных сетевых профессионально-педагогических сообществ, повсеместному использованию цифровых сервисов, созданию общедоступных ресурсов учебного, методического, научно-методического назначения.

Необходимо сказать, что в основании всего этого лежит фактор профессиональной, профессионально-педагогической активности. Вместе с тем возможности профессиональной активности педагогов в новых реалиях нуждаются в научном осмыслении. Поэтому целью исследования стало определение актуальных направлений проявления профессиональной активности педагогов как условия их творческой самореализации и инновационного обновления школы.

Обзор литературы

В связи с этим имеет смысл обратиться к трактовке и анализу понятий, связанных с проявлениями активности, самоуправления, рефлексии в педагогической среде.

В статье Н. В. Пановой активность вообще и профессионально-педагогическая активность в частности рассматривается как неотъемлемое качество профессиональной деятельности педагога, основа совершенствования его познавательных и творческих возможностей [5].

Д. В. Филиппова отмечает, что феномен «профессиональная активность педагога» еще не получил должного раскрытия в научной, научно-методической литературе. Автор полагает, что в современных условиях одним из наиболее действенных инструментов повышения профессиональной активности педагога является его конкурсно-заявочная деятельность [7].

Важный аспект активности педагога, связанный с его субъектно-профессиональной позицией в процессе осуществления воспитательной деятельности, раскрывает в своей статье В.В. Абрамова. Автор подчеркивает, что субъектно-профессиональная активность выражается в активно-деятельном отношении к личности обучающегося, постоянном самосовершенствовании в личностном и профессиональном плане с целью более эффективного решения образовательно-воспитательных задач [1].

Т.С. Соловьева обращает внимание на вопросы исследования социально-профессиональной активности отдельных социальных групп (в том числе учителей), которые также не получили должного освещения и анализа в научной литературе. На основании проведенного исследования отмечает, что учителя наибольшую активность проявляют посредством участия в работе методических советов (48,4 %), профсоюзных организаций (39,7 %). Впрочем, автор полагает, что достаточно часто участие педагогов в этой работе носит формальный характер [6].

Значительное влияние на характер и интенсивность процессов проявления социально-профессиональной активности учителей оказывает также фактор проводимых изменений в управлении школой, образовательными системами. Появление в соответствии с законодательством новых профессионально-общественных структур, процедур принятия важных управленческих решений обуславливает включенность учителей

в деятельность таких структур и участие в таких процедурах [2]. Примерами таких изменений может служить переход к проектным принципам управления развитием образовательных систем. В данном случае очевидно, что проектирование инновационных процессов, объектов предполагает вовлечение в данный процесс успешных, ответственных, креативных профессионалов из учительской среды. Упомянутый выше автор в этой связи констатирует, что учитель становится «активным агентом образовательной политики».

Другим проявлением изменения трендов в образовательной политике является все более активное использование процессного и программно-целевого подходов в управлении, принципов менеджмента качества, технологий тьюторства и наставничества. Они позволяют современному учителю быть активным участником партисипативных процессов, иметь возможность реализовывать свой профессионально-личностный потенциал.

Е.А. Медник отмечает важную роль профессиональных сообществ педагогов в повышении их квалификации. Подчеркивается, что участие педагога в различных профессиональных сообществах позволяет ему получать необходимую для работы и участия в инновационных процессах информацию, компенсировать дефицит знаний по определенной проблематике. Субъективно педагог, включенный в деятельность таких сообществ, осознает себя самостоятельной самоуправляемой личностью, что отражается как на мотивации, так и социально-профессиональном позиционировании, самочувствии, самооценке личности [3, с. 81].

Аналогичных позиций в отношении сетевых профессиональных сообществ придерживается А. В. Щербаков. По его мнению, такие сообщества отличаются неформальностью, высокой личной заинтересованностью и ответственностью участников, наличием общих правил и ценностей группового взаимодействия, ориентацией на сотрудничество и поддержку, ориентированностью на достижение результата, личностное (профессиональное) развитие участников сообщества [8, с. 42].

Все это подтверждает мнение Ю. О. Натейкиной о том, что «сетевые формы сообществ преимущественно направлены на информационную поддержку профессионалов, обеспечивая доступ к различного рода профессиональной информации, а также выступают "площадкой" для коллективного обсуждения проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной среде» [4].

Материалы и методы

Для исследования проблемы использовались методы анализа актуальных научных публикаций по изучаемой проблеме, а также наблюдения и анализа инновационной деятельности учителей и педагогических сообществ.

Результаты исследования

Наш анализ, мнения и оценки других специалистов [2; 7] свидетельствуют о том, что реализация учительского потенциала с точки зрения самоуправления, профессиональной активности сталкивается с рядом проблем системного, объективного и субъективного порядка. В числе таких проблем назовем следующие:

- неразвитость традиций саморегулирования и профессионально-общественного лидерства в педагогической среде;
- доминирование единоличного, централизованного управления школой, системами образования;
- значительный удельный вес в управлении бюрократической составляющей;
- сложность и трудоемкость правового оформления общественных, некоммерческих объединений.

Если говорить о круге задач, которые могли бы стать предметом деятельности саморегулируемых учительских организаций, направлениями проявления активности педагогов, то среди них можно выделить такие, как:

- профессионально-общественная экспертиза образовательных и рабочих программ, инновационных проектов;
- реализация программ в области наставничества над молодыми и начинающими педагогами;
- проведение общественных акций, форумов по востребованной школой проблематике;
- разработка и реализация индивидуальных и групповых (в том числе сетевых) проектов, связанных с актуальными инновационными направлениями развития школы.

Говоря о профессионально-педагогической активности, саморегулировании, включенности учителей в инновационные процессы, нельзя не сказать и о таком важном направлении, как социально-профессиональная активность. В разные временные периоды в трактовку данного понятия

вкладывались различные смыслы, исходя из идеологической составляющей, круга решаемых учителем задач и приоритетов образовательной системы. В этой связи важно понимать, что социальная активность (включая и профессиональный контекст) выступает важным показателем уровня развития гражданского общества, она проявляется в различных форматах индивидуальной и групповой, познавательной, творческой и иных видах деятельности.

Применительно к учителю и учительской профессии это означает большую социальную ответственность за образование и воспитание будущих поколений, формирование нового качества общественного интеллекта.

Обсуждение и выводы

Таким образом, проблема развития профессионально-педагогической активности учителя является актуальной для современного этапа развития школьного образования. Учитель, находясь в центре инноваций, системных изменений в образовании, не только транслирует, интерпретирует эти изменения, но и формирует необходимый мотивационный фон для их реализации. Проявляя различные виды профессиональной, социальной активности, он также расширяет возможности реализации своего личностного и профессионального потенциала. Индивидуальное творчество учителей и активное участие в деятельности педагогических сообществ отражают их профессиональную и гражданскую позицию. Системная поддержка профессиональной активности педагогов станет одним из факторов инновационного обновления школьного образования.

Список литературы

1. Абрамова В. В. Сущность понятия субъектно-профессиональной активности в контексте воспитательной деятельности педагога // *Фундаментальные проблемы воспитания в условиях современных социальных процессов: Материалы международной научно-практической конференции*, Новосибирск, 8–10 декабря 2020 г. – Новосибирск: Немо Пресс, 2020. – С. 330–335.
2. Головчин М. А. Перспективы учительской профессии в контексте эволюции принципов управления образованием в России // *Санкт-Петербургский образовательный вестник*. – 2018. – № 9–10 (25–26). – С. 61–70.
3. Медник Е. А. Профессиональные сообщества и их роль в повышении квалификации педагогов // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2015. – № 2 (18). – С. 80–84.

4. Натейкина Ю. О. Сетевые профессиональные сообщества как ресурс управления персоналом // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по материалам XX междунар. науч.-практ. конф. № 1 (18). – Новосибирск: СибАК, 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://sibac.info/conf/science/xx/40716> (дата обращения: 20.02.2022).

5. Панова Н. В. Феномен активности как фактора личностно-профессионального развития жизненной стратегии педагога // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. – 2012. – № 2. – С. 20–26.

6. Соловьева Т. С. Социально-профессиональная активность педагогов: социологический аспект // Вестник Прикамского социального института. – 2018. – № 1 (79). – С. 179–186.

7. Филиппова Д.В. Профессиональная активность педагогов школьного и дошкольного образования (постановка проблемы) // Мир политики и социологии. – 2019. – № 4. – С. 121–128.

8. Щербаков А.В. Развитие профессионального мастерства педагога как воспитателя: потенциал сетевых профессиональных сообществ // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 2. – № 1 (58). – С. 42-54.

References

1. Abramova, V.V. (2020) Sushchnost' ponyatiya sub"ektno-professional'noj aktivnosti v kontekste vospitatel'noj deyatel'nosti pedagoga [Sushchnost' ponyatiya sub"ektno-professional'noi aktivnosti v kontekste vospitatel'noi deyatel'nosti pedagoga]. *Fundamental'nye problemy vospitaniya v usloviyah sovremennyh social'nyh processov* [Fundamental problems of education in the conditions of modern social processes]. Proceedings of International Scientific Conference, Novosibirsk, 8–10 Dec. 2020. Novosibirsk: Nemo Press. pp. 330–335. (In Russian).

2. Golovchin, M.A. (2018) Perspektivy uchitel'skoj professii v kontekste evolyucii principov upravleniya obrazovaniem v Rossii [Prospects for the teaching profession in the context of the evolution of the principles of education management in Russia]. *Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik – Saint Petersburg Educational Bulletin*. No 9–10 (25–26). pp. 61–70. (In Russian).

3. Mednik, E.A. (2015) Professional'nye soobshchestva i ih rol' v povyshenii kvalifikacii pedagogov [Professional communities and their role in professional development of teachers]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom – Professional education in Russia and abroad*. No 2 (18). pp. 80–84. (In Russian).

4. Natejkina, Yu.O. (2015) Setevye professional'nye soobshchestva kak resurs upravleniya personalom [Network professional communities as a resource for personnel management]. *Nauka vchera, segodnya, zavtra* [Science yesterday, today, tomorrow]. Proceedings of XX International Scientific Conference. Novosibirsk: SibAK [Online]. URL: <https://sibac.info/conf/science/xx/40716> (accessed: 20.02.2022). (In Russian).

5. Panova, N.V. (2012) Fenomen aktivnosti kak faktora lichnostno-professional'nogo razvitiya zhiznennoj strategii pedagoga [The phenomenon of activity as a factor in the personal and professional development of a teacher's life strategy]. *Obrazovanie: Resursy razvitiya. Vestnik LOIRO – Education: Development Resources. Bulletin of the Leningrad Regional Institute for the Development of Education*. No 2. pp. 20–26. (In Russian).

6. Solov'eva, T.S. (2018) Social'no-professional'naya aktivnost' pedagogov: sociologicheskiy aspekt [Social and professional activity of teachers: sociological aspect]. *Vestnik Prikamskogo social'nogo instituta – Bulletin of the Kama Social Institute*. No 1 (79). pp. 179–186. (In Russian).

7. Filippova, D.V. (2019) Professional'naya aktivnost' pedagogov shkol'nogo i doshkol'nogo obrazovaniya (postanovka problemy) [Professional activity of teachers of school and preschool education (statement of the problem)]. *Mir politiki i sociologii – The World of Politics and Sociology*. No 4. pp. 121–128. (In Russian).

8. Shcherbakov, A.V. (2019) Razvitie professional'nogo masterstva pedagoga kak vospitatelya: potencial setevyh professional'nyh soobshchestv [Development of professional skills of a teacher as an educator: the potential of network professional communities]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*. Vol. 2. No 1 (58). pp. 42–54. (In Russian).

Об авторе

Рыборецкая Татьяна Геннадьевна, советник ректора, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: tatyana_ryboreck@mail.ru

About author

Tat'yana G. Ryboretskaya, advisor rector, Herzen University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: tatyana_ryboreck@mail.ru

Поступила в редакцию: 11.05.2022

Received: 11 May 2022

Принята к публикации: 26.05.2022

Accepted: 26 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

УДК / UDC 331.5.024, 316.35
DOI 10.35231/18186653_2022_2_436

Проблемы трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций с инвалидностью

Е. М. Старобина

*Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им. Г.А. Альбрехта,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье рассматривается вопрос о трудовом устройстве выпускников профессиональных образовательных организаций с инвалидностью с учетом современных исследований. Описываются основные факторы и особенности, влияющие на общую картину занятости и профессионализации данных лиц.

Материалы и методы. Использовались методы информационного поиска, анализа статистических данных, качественного описания проблематики на основе исследованных данных. В качестве информационной базы исследования использованы статистические данные Росстата, которые характеризуют занятость и профессиональную подготовку молодых инвалидов, а также собственные исследования автора.

Результаты исследования. Описана определенная в ходе исследования проблематика целевого контингента в аспекте трудоустройства, занятости, а также раскрыты направления решения выявленных проблем. При увеличении численности обучающихся с инвалидностью, получающих профессию, за последние восемь лет практически в два раза, только 40% работающих инвалидов, закончивших организацию высшего или среднего профессионального образования, работают по полученной специальности. Выявлены основные субъективные и объективные причины, сдерживающие эффективное трудовое устройство выпускников с инвалидностью. Основной субъективной (личной) причиной является ограничение из-за состояния здоровья. Отсутствие системы поощрения работодателей, трудоустраивающих инвалидов, недостаточная доступность рабочих мест и самих предприятий являются объективными причинами.

Обсуждения и выводы. На основании анализа уровня профессионального образования и трудового устройства выпускников с инвалидностью можно сделать вывод о недостаточной результативности их трудоустройства. Комплекс мер по содействию трудоустройству граждан, получивших высшее образование, содержит всего одну позицию, связанную с трудоустройством выпускников с инвалидностью и ОВЗ, включающую содействие адаптации вновь трудоустраивающихся на рабочем месте и организацию наставничества. Новизна исследования состоит в выявлении объективных и субъективных причин незанятости на рынке труда выпускников с инва-

лидностью, а также в анализе влияния инвалидности на конкурентоспособность человека с учетом российского и зарубежного опыта. Значимость исследования состоит в выявлении направлений расширения работы по повышению результативности трудоустройства данного контингента выпускников профессиональных образовательных организаций, расширению их конкурентных возможностей.

Ключевые слова: выпускники, учреждения профессионального образования, инвалидность, трудоустройство.

Для цитирования: Старобина Е.М. Проблемы трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций с инвалидностью // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2022. – № 2. – С. – 436–447. DOI 10.35231/18186653_2022_2_436

Problems of employment of graduates of professional educational organizations with disabilities

Elena M. Starobina

*Federal scientific center of rehabilitation of the disabled n.a. G.A. Albrecht,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The purpose of the article is to analyze the state of the issue of the employment structure of graduates of professional educational organizations with disabilities, taking into account modern research. The main factors and features affecting the overall picture of employment and professionalization of these persons are described.

Materials and methods. The methods of information retrieval, analysis of statistical data, qualitative description of the problems based on the studied data were used. The statistical data of Rosstat, which characterize the employment and vocational training of young disabled people, as well as the author's own research, were used as the information base of the study.

The results of the study. The problems of the target contingent determined in the course of the study in the aspect of employment are described, as well as the directions of solving the identified problems are disclosed. With an increase in the number of students with disabilities receiving a profession, since 2014, over the past 8 years, almost 2 times, only 40% of working disabled people who have graduated from the organization of higher or secondary vocational education work in their specialty. The main subjective and objective reasons hindering the effective work arrangement of graduates with disabilities have been identified. The main subjective (personal) reason is the restriction due to the state of health. The lack of a system of incentives for employers employing disabled people and the lack of accessibility of workplaces and enterprises themselves are objective reasons.

Discussions and conclusions. Based on the results of the analysis of the level of vocational education and the employment structure of graduates with disabilities, it can be concluded that the effectiveness of their employment is insufficient. The set of measures to promote the employment of citizens who have received higher education contains only one

position related to the employment of graduates with disabilities and HIA, including assistance in the adaptation of newly employed in the workplace and the organization of mentoring. The novelty of the study consists in identifying objective and subjective reasons for the lack of employment in the labor market of graduates with disabilities, as well as in analyzing the impact of disability on human competitiveness, taking into account Russian and foreign experience. The significance of the study is to identify areas of expansion of work to improve the effectiveness of employment of this contingent of graduates of vocational educational organizations, to expand their competitive opportunities.

Key words: graduates, professional educational organizations, disability, employment.

For citation: Starobina, E.M. (2022) Problemy trudoustroystva vypusknikov professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy s invalidnost'yu [Problems of employment of graduates of professional educational organizations with disabilities]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. pp. 436–447. DOI 10.35231/18186653_2022_2_436

Введение

С каждым годом профессиональное образование на любом уровне становится более доступным для обучающихся, имеющих инвалидность и ограниченные возможности здоровья (далее – ОВЗ). В то же время у выпускников данной категории возникают значительные трудности при поиске работы из-за того, что их трудовые возможности ограничены, и поэтому им требуется определенная поддержка специалистов как образовательной организации, так и службы занятости. Выпускникам с инвалидностью трудно конкурировать с работниками, не нуждающимися в доступном и специально оборудованном рабочем месте.

В ряде исследований, касающихся оценки эффективности трудоустройства выпускников-инвалидов, где анкетировались как ищущие работу инвалиды, недавно получившие профессию, так и специалисты службы занятости и работодатели, подтверждается, что ограничения здоровья значительно затрудняют поиск работы [1; 6; 7; 12; 15]. Это отмечают и зарубежные авторы [20–23].

Так, в процессе исследования, проведенного в итальянских колледжах, было выявлено, что только 53% выпускников с ограниченными возможностями находят работу вскоре после окончания учебы, по сравнению с 84% выпускников, не имеющих инвалидности [18].

Таким образом, проблема трудоустройства выпускников из числа инвалидов и лиц с ОВЗ остается острой как в нашей стране, так и за рубежом, как на уровне учреждений профессионального образования, так и общества в целом.

Материалы и методы

Особенности трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций с инвалидностью изучались с использованием методов информационного поиска, анализа статистических данных, качественного описания проблематики на основе исследованных данных. В процессе исследования использовались статистические данные Росстата, отражающие состояние профессиональной подготовленности и трудовой занятости молодых инвалидов, а также собственные исследования автора. Использовались также методы эмпирического исследования: анкетирование, интервьюирование, метод экспертного опроса.

Результаты исследования

По данным Росстата¹, численность обучающихся студентов с инвалидностью за последние восемь лет значительно возросла: в 2021/2022 учебном году по программам среднего профессионального образования на 15739 чел. и составила 34045 чел., по программам высшего образования – на 12181 чел., что составило 31100 чел.

В 2021/2022 учебном году по образовательным программам среднего профессионального образования было принято на обучение 11041 чел. (в 2013/2014 уч. году – 4456 чел.), выпущено специалистов – 6063 чел. (в 2013/2014 уч. году – 2533 чел.), по образовательным программам высшего образования принято на обучение студентов 9728 чел. (в 2013/2014 уч. году – 5194 чел.), выпущено специалистов – 4222 чел. (в 2013/2014 уч. году – 2500 чел.)².

Наиболее востребованы у обучающихся с инвалидностью такие направления подготовки, как педагогическое образование, лечебное дело и педиатрия, юриспруденция и экономика, информатика и вычислитель-

¹ Справка по вопросу повышения доступности и качества высшего образования для лиц с инвалидностью // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования) [Информационно-аналитическое управление. Информационно-аналитический материал на тему: «Актуальные вопросы трудоустройства инвалидов молодого возраста после получения ими образования». URL: <http://council.gov.ru/media/files/Halrso8GuLKuQdh0jMIZ07oVcZpYRobR.pdf> (дата обращения: 06.05.2022).

² Сведения об инвалидах – студентах, обучающихся по профессиональным образовательным программам. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 12.05.2022).

ная техника, менеджмент [5; 9; 11]. В процессе социологических исследований был выявлен контингент студентов с наиболее высоким уровнем профессионального образования. Прежде всего это слабовидящие – более 40% из них имеют высшее образование, более 30% – среднее профессиональное образование, 25% инвалидов с нарушением слуха имеют среднее профессиональное образование и 10% – высшее. Из инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата только 14% окончили колледжи и 25% вузы [10; 12; 15].

По данным комплексного наблюдения условий жизни населения в 2020 г., только 40% инвалидов, получивших профессиональное образование, работали по полученной профессии [14].

В регионах действуют более 120 базовых профессиональных образовательных организаций, которые оказывают содействие в получении профессионального образования инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья¹. Также в стране действуют 21 ресурсный учебно-методический центр в системе высшего образования и 40 подобных центров в системе среднего профессионального образования, которые оказывают помощь 590 вузам в организации обучения инвалидов². На базе Российского государственного социального университета функционирует федеральный РУМЦ. Также создано более 200 центров содействия трудоустройству студентов и выпускников (центры карьеры) в российских вузах. Анализ деятельности вузов по содействию трудоустройству выпускников с инвалидностью показал, что основными формами содействия являются следующие³:

- разработка индивидуальных образовательных маршрутов, включая трудоустройство;
- подготовка к трудоустройству в процессе изучения адаптационных дисциплин;
- организация специальных рабочих мест при проведении производственных практик;
- организация встреч студентов с инвалидностью с перспективными работодателями;

¹ Информационно-аналитическое управление. Информационно-аналитический материал на тему: «Актуальные вопросы трудоустройства инвалидов молодого возраста после получения ими образования». URL: <http://council.gov.ru/media/files/Halrso8GuLKuQdh0jMIZ07oVcZpYRobR.pdf> (дата обращения: 06.05.2022)

² Там же.

³ Там же.

– формирование совместно со службой занятости банка вакансий по тем специальностям, по которым ведется подготовка, включая квотируемые рабочие места.

В План мероприятий по повышению уровня занятости инвалидов на 2021–2024 годы¹, который стал продолжением аналогичного документа, действовавшего в период с 2017 по 2020 гг., включены мероприятия по сопровождению студентов с инвалидностью в образовательном процессе и по их дальнейшему трудоустройству. План предусматривает, например, такие мероприятия, как проведение производственной и преддипломной практики в организации, направившей на целевое обучение; привлечение социально ориентированных НКО к предоставлению таких услуг, как сопровождение при поиске работы и адаптации на рабочем месте; организация оптимального межведомственного взаимодействия органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органов и учреждений службы занятости, образования, социальной защиты в процессе сопровождения трудоустройства выпускников с инвалидностью.

Анализ результатов трудоустройства выпускников профессиональных образовательных организаций с инвалидностью и с ОВЗ, подтвержденный рядом исследований, позволил выявить наиболее значимые барьеры при их трудоустройстве, которые все еще сохраняются, несмотря на закрепленные российским законодательством многочисленные меры социальной поддержки [1; 4; 12; 13; 15]:

- значительное влияние состояния здоровья на способность к выполнению трудовой деятельности;
- недостаточный учет особенностей инвалидов при создании рабочих мест, обеспечении их доступности;
- отсутствие системного внедрения методик содействия трудовому устройству инвалидов и закреплению их на рабочих местах;
- низкий уровень соответствия рынка услуг, предоставляемых образовательными организациями, требованиям рынка труда;
- недостаточный уровень общей социальной адаптации выпускников с инвалидностью, отсутствие у многих из них навыков профессионального самоопределения и построения карьеры.

¹ Об утверждении плана мероприятий по повышению уровня занятости инвалидов на 2021–2024 гг.: Распор. Правительства РФ № 2655-р от 15 окт. 2020 г.

Опрос молодых инвалидов, проведенный в процессе исследования причин их трудовой незанятости, явился основой для определения наиболее важных из них [12]. Самый высокий рейтинг получили следующие субъективные причины:

- имеют ограничения к выполнению трудовой деятельности из-за состояния здоровья (77,8%);
- не имеют достаточной информации по трудоустройству (29,6%);
- неверие в свои трудовые возможности (28,1%).

Довольно низкий рейтинг имели следующие причины:

- не подходили условия труда (14,8%);
- беспокойство из-за ожидания неприязненного отношения коллег (12,3%);
- обладание разного рода зависимостями, такими как диета, прием лекарств и др. (8,9%);
- трудности при переговорах с работодателем (8,9%).

Инвалиды назвали следующие объективные причины их незанятости:

- работодатели не считают работников с инвалидностью полноценными сотрудниками;
- распространенное мнение среди работодателей – прием на работу инвалидов требует материальных вложений для оборудования рабочих мест;
- работодатели не заинтересованы в трудовом устройстве инвалидов;
- недостаточная доступность рабочих мест и самих предприятий.

Результаты опроса юношей и девушек с инвалидностью показали, что юноши в равной мере оценивают как объективные, так и субъективные причины низкой занятости. Девушки в большей степени склонны придавать важное значение объективным причинам. Можно предположить, что молодые мужчины в большей степени готовы возложить ответственность за успешность своего трудоустройства лично на себя, а женщины – на внешние факторы.

Опрос респондентов-специалистов (из учреждений социального обслуживания, общественных организаций, службы занятости, работодателей) показал, что, по их мнению, наиболее значимыми факторами трудностей трудоустройства на рынке труда инвалидов молодого возраста являются следующие:

- отсутствует желание работать – 71,0% (сами инвалиды данный фактор ставят на последнее место);
- не хватает информации по трудоустройству – 68,0% (совпадает с достаточно высокой оценкой инвалидов);

- семейные обстоятельства – 62,7% (инвалиды оценивают данный фактор несколько ниже);
- ограничения из-за состояния здоровья – 59,3% (данный фактор получил у инвалидов самый высокий рейтинг в большом отрыве от других показателей);
- опасения лишиться части льгот – 57,3% (сами инвалиды не настолько высоко оценивают значимость этого фактора);
- не устраивают условия труда – 53,3%;
- требуется специальное рабочее место» – 54,3%.

В качестве самых незначительных специалистами были признаны такие факторы:

- опасения, что члены семьи инвалида будут против трудоустройства (33,3%);
- устраивает сидеть дома и не работать (26,3%).

Результаты исследований итальянских авторов показали, что наиболее важным фактором в прогнозировании того, будет ли выпускник с ОВЗ работать от четырех до шести месяцев после окончания учебы, оказалось выполнение оплачиваемой работы в последний год обучения. Также было выявлено, что получение личного опыта, такого как участие в общественных мероприятиях, занятиях спортом или волонтерстве, поддерживают мотивацию и самоопределение, одновременно способствуя развитию различных социальных навыков и компетенций. Иными словами, ключевыми в процессе трудоустройства являются такие личностные факторы, как:

- наличие непосредственного опыта работы;
- наличие опыта социального взаимодействия;
- постоянное расширение личных возможностей;
- развитие «мягких навыков» – «soft skills»;
- поддержка близких и социальных служб.

Выводы

На основании результатов анализа уровня профессионального образования и трудового устройства выпускников с инвалидностью можно сделать вывод о недостаточной результативности их трудоустройства.

Комплекс мер по содействию трудоустройству граждан, завершивших обучение в вузах в 2020 г., содержал и мероприятия по содействию трудоустройству выпускников с ОВЗ, включая организацию адаптации рабочего места и наставничества.

В соответствии с поручением Президента Российской Федерации по итогам встречи с представителями общественных организаций инвалидов [1; 7], повышение эффективности трудоустройства инвалидов после получения ими образования должно вестись по таким направлениям, как:

- повышение конкурентных возможностей самих выпускников с инвалидностью на рынке труда;
- реализация мер, направленных на совершенствование работы по трудоустройству выпускников профессиональных образовательных организаций;
- углубление межведомственного взаимодействия различных органов и их организаций, включая НКО, в процессе содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью;
- дополнительная поддержка предприятий и организаций, трудоустраивающих инвалидов.

С учетом рассмотренных выше данных о трудовом потенциале выпускников с инвалидностью и его непосредственной реализации, осуществление перечисленных положений будет способствовать их результативному трудоустройству, решению социально значимой проблемы по их полноценной интеграции в социум, что является важнейшей социально-гуманитарной задачей на уровне государства и общества в целом.

Список литературы

1. Антонова Г.В., Кураева Л.Н., Бондарчук А.Г. Проблемы трудоустройства выпускников с инвалидностью в реалиях современного рынка труда // Экономика труда. – 2020. – Том 7. – № 11. – С. 1007–1022.
2. Борисова А. А. Белоногов А. А., Глушкова Ю. В. Трудоустройство выпускников вузов: смена приоритетов поиска профессиональной реализации, // Экономика труда – 2022. – Т. 9. – № 3. – С. 224–231.
3. Былков В.Г. Особенности преобразования трудового потенциала в процессе интеграции выпускников учебных заведений на рынок труда // Экономика труда. – 2021. – Т.8. – № 3. – С. 275–294.
4. Гусейнова А.А. Механизмы содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью и ОВЗ, завершивших обучение по программам среднего профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-2. – С. 139–141.
5. Дзеукожева А.А. Профессиональное самоопределение и особенности этого процесса для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы XI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018014868> (дата обращения: 06.05.2022).
6. Кузуб Е.В. Влияние системы образования на формирование конкурентоспособности выпускников вузов // Лидерство и менеджмент. – 2022. – Том 9. – № 1. – С. 55–68.

7. Панькова Е.Г., Доронина А.А. Проблемы трудоустройства выпускников с инвалидностью в реалиях современного рынка труда // Экономика труда. – 2020. – Т. 7. – №11. – С. 1007–1020.
8. Романенкова Д.Ф. Особенности содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью, получивших профессиональное образование // Вестник факультета управления СПбГЭУ. – 2018. – №3. – С. 506–510.
9. Романович Н.А. Особенности профессионального самоопределения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2021. – №1. – С. 5–8.
10. Сербина Н.В. Проблема трудоустройства выпускников вузов: карьерная компетентность как условие их адаптации к рынку труда // Экономика труда. – 2021. – Т.8. – № 12. – С. 1501–1512.
11. Современные подходы к трудовому и профессиональному ориентированию лиц с инвалидностью и ОВЗ: коллективная монография / под общ. ред. Е.А. Петровой. – М.: Издательство РГСУ, 2016. – 300 с.
12. Старобина Е.М., Кузьмина И.Е., Гордиевская Е.О., Климон Н.Л. Причины низкой занятости инвалидов на рынке труда в оценках инвалидов и специалистов // Вестник всероссийского общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии. – 2015. – №2. – С. 40–47.
13. Старобина Е.М., Рябоконт А.Г., Гордиевская Е.О. Организация профессиональной реабилитации лиц с инвалидностью. – LAP LAMBERT Academic Publishing RU. – 2021. – 196 с.
14. Утяганова Д.М., Абрамов Е.Г. Какие качества необходимы студентам для успешного трудоустройства: позиция работодателей в 2021 г. // Экономика труда. – 2021. Т. 8. – № 12. – С. 1485–1500.
15. Чернецов П.И., Шадчин И.В. Трудоустройство инвалидов молодого возраста в современных условиях рынка труда // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – № 3 (23). – С. 104–112.
16. Gewurtz, R.E.; Langan, S.; Shand, D. Hiring people with disabilities: A scoping Review. *Work* 2016, 54.
17. Hill, S.; Roger, A. The experience of disabled and nondisabled students on professional practice placements in the United Kingdom. *Disabil. Soc.* 2016, 31, 1205–1225.
18. Magrin M.E., Marini E., Nicolotti M. Employability of Disabled Graduates: Resources for a Sustainable Employment. *Sustainability* 2019, 11, 1542. https://www.researchgate.net/publication/331785037_Employability_of_Disabled_Graduates_Resources_for_a_Sustainable_Employment
19. Vlachou, A.; Papananou, I. Experiences and Perspectives of Greek Higher Education Students with Disabilities. *Educ. Res.* 2018, 60, 206–221.

References

1. Antonova, G.V., Kuraeva, L.N., Bondarchuk, A.G. (2020) Problemy trudoustrojstva vypusknikov s invalidnost'yu v realiyah sovremennogo rynka truda [Problems of employment of graduates with disabilities in the realities of the modern labor market]. *Ekonomika truda – Labor economics*. Vol. 7. No 11. pp. 1007–1022 (In Russian).
2. Borisova, A. A., Belonogov, A. A., Glushkova, YU. V. (2022) Trudoustrojstvo vypusknikov vuzov: smena prioritetov poiska professional'noj realizacii [Employment of university graduates: changing the priorities of the search for professional realization]. *Ekonomika truda – Labor economics*. Vol. 9. No 3. pp. 224–231. (In Russian).

3. Bylkov, V.G. (2021) Osobennosti preobrazovaniya trudovogo potenciala v processe integracii vypusnikov uchebnyh zavedenij na rynek truda [Features of transformation of labor potential in the process of integration of graduates of educational institutions into the labor market]. *Ekonomika truda – Labor economics*. Vol. 8. No 3. pp. 275–294. (In Russian).

4. Gusejnova, A.A. (2019) Mekhanizmy sodejstviya trudoustrojstvu vypusnikov s invalidnost'yu i OVZ, zavershivshih obuchenie po programmam srednego professional'nogo obrazovaniya [Mechanisms for facilitating the employment of graduates with disabilities and limited health opportunities who have completed secondary vocational education programs]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. Vol. 63-2. pp. 139–141. (In Russian).

5. Dzeukozheva, A.A. (2019) *Professional'noe samoopredelenie i osobennosti etogo processa dlya invalidov i lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Professional self-determination and features of this process for the disabled and persons with limited health opportunities] Studencheskij nauchnyj forum [Student Scientific Forum]. Proceedings of the XI International Student Scientific Conference. Moscow, 1 Des. 2018 - 23 May 2019. Moscow. RAE. URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018014868> (data obrashcheniya: 06.05.2022) (In Russian).

6. Kuzub, E.V. (2022) Vliyanie sistemy obrazovaniya na formirovanie konkurentosposobnosti vypusnikov vuzov [The influence of the education system on the formation of competitiveness of university graduates]. *Liderstvo i menedzhment – Leadership and management*. Vol. 9. No 1. pp. 55–68. (In Russian).

7. Pan'kova, E.G., Doronina, A.A. (2020) Problemy trudoustrojstva vypusnikov s invalidnost'yu v realiyah sovremennogo rynka truda [Problems of employment of graduates with disabilities in the realities of the modern labor market]. *Ekonomika truda – Labor economics*. Vol. 7. No 1. pp. 1007–1020. (In Russian).

8. Romanenkova, D.F (2018) Osobennosti sodejstviya trudoustrojstvu vypusnikov s invalidnost'yu, poluchivshih professional'noe obrazovanie [Peculiarities of promoting the employment of graduates with disabilities who have received vocational education]. *Vestnik fakul'teta upravleniya SPbGEU – Bulletin of the Faculty of Management of SPbGEU*. No 3. pp. 506–510. (In Russian).

9. Romanovich, N.A. (2021) Osobennosti professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchihsya s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Specifics of professional self-determination of students with disabilities and disabilities]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Obrazovanie i zdavoohranenie – Bulletin of Chelyabinsk State University. Education and healthcare*. No 1. pp. 5–8. (In Russian).

10. Serbina, N.V. (2021) Problema trudoustrojstva vypusnikov vuzov: kar'ernaya kompetentnost' kak uslovie ih adaptacii k rynku truda [The problem of employment of university graduates: career competence as a condition for their adaptation to the labor market]. *Ekonomika truda – Labor economics*. Vol. 8. No 12. pp. 1501–1512. (In Russian).

11. *Sovremennye podhody k trudovomu i professional'nomu orientirovaniyu lic s invalidnost'yu i OVZ* [Modern approaches to labor and vocational guidance of persons with disabilities and limited health opportunities] (2016) Kollektivnaya monografiya: pod obshch. red. E.A. Petrovoj [A collective monograph: under the general editorship of E.A. Petrova]. Moscow. Publishing House of the RSSU. (In Russian).

12. Starobina, E.M., Kuz'mina, I.E., Gordievskaya, E.O., Klimon, N.L. (2015) Prichiny nizkoj zanyatosti invalidov na rynke truda v ocenkah invalidov i specialistov [The reasons for the low employment of disabled people in the labor market in the assessments of disabled people and specialists]. *Vestnik vserossijskogo obshchestva specialistov po mediko-*

social'noj ekspertize, reabilitacii i reabilitacionnoj industrii – Bulletin of the All-Russian Society of specialists in medical and social expertise, rehabilitation and rehabilitation industry. No 2. pp. 40–47. (In Russian).

13. Starobina, E.M., Ryabokon', A.G., Gordievskaya, E.O. (2021) *Organizaciya professional'noj reabilitacii lic s invalidnost'yu* [Organization of vocational rehabilitation of persons with disabilities.]. – LAP LAMBERT Academic publishing RU. (In Russian).

14. Utyaganova, D.M., Abramov, E.G. (2021) *Kakie kachestva neobhodimy studentam dlya uspeshnogo trudoustrojstva: poziciya rabotodatelej v 2021 g.* [What qualities do students need for successful employment: the position of employers in 2021]. *Ekonomika truda – Labor Economics*. Vol. 8. No 12. pp. 1485–1500. (In Russian).

15. Chernecov, P.I., Shadchin, I.V. (2019) *Trudoustrojstvo invalidov mladogo vozrasta v sovremennyh usloviyah rynka truda* [Employment of young people with disabilities in modern labor market conditions]. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya - Innovative development of vocational education*. No 3 (23). pp. 104–112. (In Russian).

16. Gewurtz, R.E.; Langan, S.; Shand, D. *Hiring people with disabilities: A scoping Review*. *Work* 2016, 54.

17. Hill, S.; Roger, A. *The experience of disabled and nondisabled students on professional practice placements in the United Kingdom*. *Disabil. Soc.* 2016, 31, 1205–1225.

18. Magrin, M.E., Marini, E., Nicolotti, M. *Employability of Disabled Graduates: Resources for a Sustainable Employment*. *Sustainability* 2019, 11, 1542. URL: https://www.researchgate.net/publication/331785037_Employability_of_Disabled_Graduates_Resources_for_a_Sustainable_Employment. (data obrashcheniya: 06.06.2022)

19. Vlachou, A.; Papananou, I. *Experiences and Perspectives of Greek Higher Education Students with Disabilities*. *Educ. Res.* 2018, 60, 206–221.

Об авторе

Старобина Елена Михайловна, доктор педагогических наук, доцент, Федеральный научный центр реабилитации инвалидов им. Г.А. Альбрехта Минтруда России, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-1820-9307, e-mail: estarobina@yandex.ru.

About the author

Elena M. Starobina, Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, G.A. Albrecht Federal Scientific Center for Rehabilitation of Disabled People of the Ministry of Labor of Russia, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-1820-9307, e-mail: estarobina@yandex.ru

Поступила в редакцию: 17.05.2022

Received: 17 May 2022

Принята к публикации: 26.05.2022

Accepted: 26 May 2022

Опубликована: 30.06.2022

Published: 30 June 2022

Научный журнал

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

№ 2

Редактор *Т. Г. Захарова*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 30.06.2022. Формат 60x84 1/16.

Гарнитура Arial. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 28. Тираж 500 экз. Заказ № 1799

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10