

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 2

Санкт-Петербург
2019

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

**№ 2, 2019
Основан в 2006 году**

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

С. Г. Еремеев, доктор экономических наук, профессор, ректор, главный редактор;
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, профессор, зам. главного редактора;
М. Ю. Смирнов, доктор социологических наук, профессор, научный редактор,
09.00.00 Философские науки;
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор, научный редактор,
19.00.00 Психологические науки;
Л. В. Коновалова, доктор педагогических наук, профессор, научный редактор,
13.00.00 Педагогические науки;
Т. С. Овчинникова, доктор педагогических наук, профессор, научный редактор,
13.00.00 Педагогические науки

Редакционный совет:

А.Г. Асмолов, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Х. Бигерт, доктор педагогических наук, профессор (Бонн, Германия);
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);
А.И. Жилина, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
В.А. Корзунин, доктор психологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Е.Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Н.Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия);
Л.В. Марищук, доктор психологических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь);
И.А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);
М.И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Х.Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан, Ташкент);
Л. Хоппе, доктор педагогических наук, профессор (Берлин, Германия);
С.В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Е.В. Черный, доктор психологических наук, профессор (Симферополь, Россия);
М.К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Киев, Украина)

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

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**
Подписной индекс ОАО «Агентство Роспечать»: **36224**

Адрес редакции:
196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10
тел./факс: (812) 451-91-76
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2019
© Авторы, 2019

Содержание

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИДЕНТИЧНОСТЕЙ

С. Г. Еремеев

Концепт идентичности в социогуманитарных исследованиях 9

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Е. А. Бойко, Е. Д. Любимова

Личностные характеристики подростков
с разными типами функциональной асимметрии..... 16

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

И. Б. Гайворонская, Е. А. Дуркина, О. В. Калачева

Личностные предикторы безопасности труда
сотрудников строительных компаний..... 25

А. М. Собченко

Формирование надежности паттернов поведения
в нештатных ситуациях (обобщённых целостных
опознавательных эталонов у пилотов подвижных объектов
на основе типовых ситуаций деятельности)..... 32

С. В. Чермянин, А. С. Скороход, С. С. Вьюшкова

Формирование профессионально важных качеств у клинических
психологов на этапе получения профессионального образования 38

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Г. Ю. Авдиенко

Целесообразность применения социально-психологической
комфортности как критерия успешности взаимодействия
обучающегося с образовательной средой вуза
в организации психологического сопровождения 49

В. А. Губин, Д. В. Шабаров

Разработка комплексной программы подготовки вновь принятых
прокурорских работников прокуратуры Российской Федерации
к различным видам надзорной деятельности 54

А. Г. Маклаков, А. Н. Сорокина

Общий уровень интеллектуального развития как структурный
компонент адаптационного потенциала студентов-медиков 63

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

В. В. Белов, Л. А. Кириленко

Теоретические аспекты психолого-акмеологического сопровождения
развития личности управленческого лидера
в нефтегазовой организации..... 73

Е. С. Ермакова
Социальная креативность студентов
различных направлений профессиональной подготовки 87

Е. В. Саунин
Ассертивность в структуре профессиональной деятельности
сотрудников ОВД..... 100

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Т. И. Сидненко
Педагогический потенциал наследия А.С. Лаппо-Данилевского
в контексте модернизации образовательной среды..... 108

А. Х. Ахмедьянова
Прогностическая модель формирования
гармонично развитой личности обучающегося
в кросс-культурной образовательной среде школы..... 122

А. И. Жилина, Г. П. Чепуренко, Д. В. Юрьева
Мобильное обучение как педагогическая инновация
в системе управления знаниями..... 132

Л. П. Назарова
Формирование экологической культуры личности
в системе образования 146

Р. Н. Эргашев
Эстетическая культура личности: сущность, функции 151

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

А. С. Букин
Инстаграм-исследования
как дополнительная технология обучения иностранному языку 156

О. Г. Жукова, И. Н. Хмелева
Системно-деятельностный подход в управлении
дошкольной организацией в контексте стратегически
значимых тенденций развития отечественного образования..... 163

Ю. Н. Синицына, О. Н. Курдубан, В. В. Корниенко
Метод молчания (silent way) как способ формирования навыков
самостоятельной работы при изучении иностранного языка
у студентов неязыковых специальностей и направлений 177

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

М. В. Былино, Т. И. Обухова
Характеристика сформированности социальных умений
у детей с инвалидностью, проживающих в домах-интернатах
(в процессе рисуночной деятельности) 184

<i>Н. В. Ерохова, О. Г. Киевская, Л. Ю. Карагяур</i> Анализ взаимодействия образовательных учреждений и семьи в процессе социализации и реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья	194
<i>М. Н. Теречева, Л. Н. Павлова</i> Технология сенсорной интеграции в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.....	201
<i>Ю. А. Фесенко</i> Аутизм: мифы, реальность, возможности педагогической коррекции	211
<i>Д.А. Щукина</i> Состояние понимания семантики терминов родства и родственных отношений как лингвистических предпосылок к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра	219
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Е. А. Иванов, С. В. Марихин, Л. В. Шабанов</i> Адаптационная конфликтность и формирование коммуникативных способностей у студентов и курсантов российских вузов	231
<i>Н. М. Полетаева</i> Роль образа идеала в личностно-профессиональном развитии.....	238
<i>Р. Н. Эргашев</i> Педагогическая и эстетическая культура современного учителя	247
Сведения об авторах	255

Contents

THEORY AND PRACTICE OF IDENTITY

<i>S. G. Ereemeev</i> Concept of identity in social and humanitarian studies	9
---	---

GENERAL PSYCHOLOGY

<i>E. A. Boyko, E. D. Lyubimova</i> Personality characteristics of young-adult persons with different types of functional asymmetry	16
---	----

LABOUR PSYCHOLOGY

<i>I. B. Gaivoronskaya, E. A. Durkina, O. V. Kalacheva</i> Personal predictors of safety of employees of construction companies	25
--	----

<i>A. M. Sobchenko</i> Formation of reliability of patterns of behavior in emergency situations (the generalized complete identification standards at pilots of mobile objects on the basis of standard situations of activity).....	32
---	----

<i>S. V. Chermyanin, S. S. Vyushkova, A. S. Skorokhod,</i> Professionally Important Qualities of Clinical Psychologist	38
---	----

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

<i>G. Y. Avdienko</i> The feasibility of using social and psychological comfort, as a criterion for the success of student interaction with the educational environment of the university, in the organization of psychological support.....	49
---	----

<i>V. A. Gubin, D. V. Shabarov</i> Development of a Complex Program of Preparation of Again Adopted Procurric Workers of the Prosecutor of the Russian Federation to Different Observe Activities	54
--	----

<i>A. G. Maklakov, A. N. Sorokina</i> General level of intellectual development as a structural component of the adaptive capacity of medical students	63
--	----

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, AKMEOLOGY

<i>V. V. Belov, L.A. Kirilenko</i> Theoretical aspects of psychological and acmeological support of the development of managerial leader's personality of the in the oil and gas organization	73
--	----

<i>E. S. Ermakova</i> Social creativity of students of various directions of vocational training	87
---	----

<i>E. V. Saunin</i> Assertiveness within professional activity of Ministry of Internal Affairs officers	100
---	-----

GENERAL PEDAGOGICS, HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

T. I. Sidnenko

Pedagogical potential of the heritage A. S. Lappo-Danilevsky in the context of modernization of educational environment 108

A. K. Akhmedyanova

Predictive model of formation of a harmoniously developed personality of a student in a cross-cultural educational environment of the school 122

A. I. Zhilina, G. P. Chepurenko, D. V. Yurieva

Mobile learning as a pedagogical innovation in the knowledge management system..... 132

L. P. Nazarova

Formation of the ecological culture of the individual in the education system . 146

R. N. Ergashev

Aesthetic culture of personality: essence, functions 151

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

A. S. Bukin

Instagram as a research tool for learning foreign languages..... 156

O. G. Zhukova, I. N. Khmeleva

System-activity approach in the management of preschool educational organization in the context of strategically significant trends in the development of domestic education..... 163

Yu. N. Sinitsyna, O. N. Kurduban, V. V. Kornienko

Silent method (silent way) as a method of formation of self-working skills in learning foreign language in students of non-linguistic specialties 177

SPECIAL (CORRECTIONAL) PEDAGOGICS

M. V. Bylino, T. I. Obukhova

Characteristics of the formation of social skills of children with disabilities living in boarding homes (in the process of drawing activity)..... 184

N. V. Erokhova, O. G. Kievskaya, L. U. Karagayur

Analysis of the interaction of educational institutions and families in the process of socialization and rehabilitation of disabled children and children with disabilities 194

M. N. Terecheva, L. N. Pavlova

Technology of sensory integration in the socialization of children with disabilities 201

Iu. A. Fesenko

Autism: myths, reality, possibilities of pedagogical correction..... 211

D. A. Schukina
The state of understanding the semantics of the terms of kinship
and kinship as linguistic prerequisites for communication
in preschool children with autism spectrum disorders219

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

E. A. Ivanov, S. V. Marikhin, L. V. Shabanov
Adaptation conflict and formation of communicative abilities
of students and cadets of Russian higher education institutions231

N.M. Poletaeva
The role of the image of the ideal
in the personal-professional development238

R. N. Ergashev
Pedagogical and aesthetic culture of a modern teacher.....247

About the authors.....255

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ИДЕНТИЧНОСТЕЙ

УДК 316.613 : 159.923.2

С. Г. Еремеев

Концепт идентичности в социогуманитарных исследованиях

В статье рассматривается смысл и значение концепта идентичности, ставится проблема разработки методологических аспектов применения этого концепта в исследованиях по философской антропологии, культурологии, религиоведению. На примере феномена религиозной идентичности показывается многомерность возможных оценок и трактовок процессов индивидуальной, групповой и массовой идентификации. Отдельно анализируются критерии и способы проверки самоидентификации индивидов.

The author examines the meaning and significance of the identity concept, raises the problem of developing methodological aspects of the use of this concept in research on philosophical anthropology, cultural studies, religious studies. On the example of the religious identity phenomenon the author shows the multidimensionality of possible assessments and interpretations of the individual, group and mass identification processes. The criteria and methods of verification of self-identification of individuals are analyzed separately.

Ключевые слова: идентичность, индивид, население, религия, самоидентификация, урбанизация, философско-антропологический подход.

Key words: identity, individual, population, religion, self-identification, urbanization, philosophical and anthropological approach.

Методологическое значение концепта идентичности в социогуманитарных исследованиях давно стало предметом пристального рассмотрения, и можно сказать, что существуют две наиболее распространенные точки зрения на этот счет. Многие исследователи полагают, что наиболее надёжный критерий определения идентичности – самоидентификация индивидов. Другие настаивают на том, что ученый при описании идентичности (социальной, культурной, религиозной) должен исходить не из акта самоидентификации, но опираться на выявленные и зафиксированные классифицирующие признаки, имеющие внешний характер по отношению к изучаемому объекту. В качестве подтверждения этой позиции ее сторонники приводят примеры самоидентификации последователей, которая расходится с идентификацией извне. Это касается прежде всего тех сообществ, которые соотносят себя с определенной традицией, но обнаруживают значительные новации в образе жизни

и повседневных практиках. Применяя стратегию ограничений, исследователь либо занимает позицию, совпадающую с позицией таких сообществ, либо оказывается в «классификационном» тупике. Сложность взаимосвязей традиции и новаций делает любую классификацию условной. Даже в наиболее консервативных сообществах происходит эволюция воззрений и практик, появляются новые интерпретации прежних положений.

Возникает ряд непростых вопросов. Например, следует ли относить религиозное сообщество к христианству, если в вероучительной доктрине важное место занимает фигура Иисуса Христа, но пересматривается ее статус? Мнения исследователей расходятся. Но очевидно, что внешняя идентификация не всегда совпадает с самоидентификацией самих последователей традиции.

Концепт идентичности приобретает все большее значение в методологии социогуманитарных исследований. Это определяется приоритетом антропологического подхода, преодолевающего господство «субъект-объектной» парадигмы. Человек, даже являясь объектом изучения, остается субъектом и может влиять на процесс познания, «откликаться» на познавательный запрос. Переживаемый индивидами опыт не всегда рационально фиксируем и вербально выразим, а порой просто «сокрытие» части свидетельств идентичности предписано самой традицией. Своеобразное кредо сторонников самоидентификации можно выразить словами Руссо, рекомендовавшего изучать другого не как себя (представляет первую позицию), но изучать других как других, благодаря чему лучше понять себя: «Для того чтобы человек снова увидел свой собственный образ, отраженный в других людях, – это и составляет единственную задачу антропологии при изучении человека, ему необходимо отрешиться от собственного представления об себе»¹.

Тема идентичности рассматривается в многочисленных исследованиях. Но «инструментально-исследовательский» потенциал данного концепта пока не стал предметом отдельного рассмотрения. Это существенный пробел в методологии современной философской антропологии, поскольку применение концепта идентичности как теоретической модели позволяет выявлять глубинные экзистенциальные мотивы поведения. Основные интересы исследователей сфокусированы на вопросах этнорелигиозных взаимодействий и конфликтов, ассимиляции культур, проблемах адаптации иммигрантов, формирования этнических и религиозных замкнутых сообществ в инокультурной среде.

¹ Цит. по: Леви-Стросс К. Первобытное мышление / пер. с фр. М., 1994. С. 22.

Например, американский исследователь Ч. Хиршман в статье «Роль религии в происхождении и адаптации групп иммигрантов в США» анализирует влияние религиозных факторов: вероисповедной принадлежности, религиозных традиций в процессах адаптации иммигрантов в США. Он делает вывод, что первое и второе поколения мигрантов обладают высокой степенью религиозной идентичности, значение которой снижается в третьем поколении [7]. Исследователи также отмечают, что религиозная идентичность в жизни индивидов может сохраняться даже при отсутствии религиозных практик, так как связана с долговременными этнокультурными слоями. На это указывает и Д. Родс из Baylor University в работе «Религиозные идентичности: социальные движения, религиозные традиции и значения религиозной самомаркировки», по мнению которого, религиозная идентичность современного человека не всегда определяется наследуемой конфессиональной принадлежностью, а самоидентификация редко имеет полное совпадение с вероисповедным «стандартом» [8].

В российских исследованиях тему идентичности актуализируют кризисные явления в сфере индивидуальной и коллективной идентификации, связанные с социальными трансформациями 1990-х гг. Одним из первых к этой проблеме обратился М. П. Мчедлов, который считал этот вопрос важнейшим в методологии изучения религиозности. Исходный его тезис – религия сохраняет функцию традиционной константы в иерархии идентичностей и современного человека. Он отмечал многосложный характер религиозной идентичности, который проявляется в том, что традиционно большинство представителей народа считают себя приверженцами доминантной религии, тогда как на деле среди них оказываются и «не очень верующие», и совсем неверующие [2, с. 34–35].

Существенный вклад в рассмотрение этой темы внес Б. Дубин. Он предложил свою теоретическую модель анализа идентичности. В статье «Векторы и уровни коллективной идентификации в сегодняшней России» представлен его вариант концептуализации понятия идентичности. Ученый подчеркивает, что данный концепт очень важен, но методологически не проработан. Проводя глубокий комплексный анализ термина «идентичность», Б. Дубин обращает внимание на неоправданное сужение его применения, когда личностное измерение идентичности редуцирует к социальному, а социальное, в свою очередь, к традиционалистскому [1, с. 57]. По мнению ученого, важно уже продвигаться вперед от тех значений термина, которые были актуальны в период его введения в социогуманитарный дискурс и, естественно, зависели от тех социально-экономических, общекультурных условий. Введенное Э. Эриксоном в работах 1950–60-х гг. понятие идентичности «предназначалось для соединения проблематики исследования персонального опыта и социальных контекстов его формирования в процессе социализации» [1,

с. 55]. Однако ряд моментов в наследии Э. Эриксона по теме идентичности сохраняют свое значение и даже стали более актуальны сегодня. Например, различие «позитивной» и «негативной» идентичностей. Идентичность, по словам Б. Дубина, всегда связана с социокультурным воспроизводством. В такой модели негативная идентичность тождественна кризису идентичности, который заканчивается для индивида либо соблюдением групповой лояльности, либо изменением себя, отказом от «норм, которыми он и значимый для него коллектив руководствуются, полной трансформацией рамок самоотнесения, к смене групповой или институциональной принадлежности» [1, с. 56].

Несмотря на то что индивиды выбирают те смыслообразующие константы, которые в наибольшей мере отвечают их запросам, и первый, и второй варианты идентификации имеют свои негативные стороны. В первом случае, заменяя собственную идентичность коллективной, индивид испытывает дефицит личностного содержания, что обнаруживает себя двояко: либо разрешаясь в психологическом кризисе, либо выливаясь в агрессивные модели поведения. Во втором случае, неизбежно оказываясь в оппозиции к идентичности сообщества, индивид вынужден преодолеть его давление, и чаще всего это происходит за счет разрыва с сообществом.

В контексте нашей темы следует указать, что, несмотря на видимые процессы универсализации культурных норм, религиозный фактор по-прежнему сохраняет свое значение в осознании собственной уникальности и принадлежности к сообществу. Однако понятию религиозной идентичности и акту самоидентификации не уделяется должного внимания в религиоведческой науке и правоприменительной практике в сфере религий. Религиозная идентичность синтезирует качественно-количественные характеристики религиозности в их сочетании с личностным восприятием своей принадлежности к определенному мировоззрению и/или сообществу. Религиозная идентичность проявляется в функциональных практиках, свойственных социальным институтам, реализуемых или нереализуемых индивидами.

Религии по-прежнему выполняют в обществе ряд важнейших функций, комплекс этих функций отражает изменения социальной роли религии и вместе с тем влияет на характер и содержание самой религиозной идентичности. Одна из наиболее значимых функций – идентификационная [3, с. 113]. В методологическом плане это означает, что акт религиозной самоидентификации приобретает важнейшее значение и для исследователей.

Сегодня религию с точки зрения контролирующей и нормативной функций потеснили такие подсистемы, как политическая, юридическая, экономическая. В основе системы контроля уже лежат не религиозные установления, а юридическо-правовые нормы. Вместе с тем в выборе религии роль личного выбора, личностного поиска религиозно-духовных

оснований возросла и стала определяющей. Наследуемая религиозность обеспечивает преемственность культурных традиций, бытовых обычаев, которые имеют религиозное происхождение, тогда как систему представлений и убеждений в ситуации свободы выбора и религиозно-мировоззренческого плюрализма индивид выбирает сам. Данный выбор атрибутивно выражает позицию индивида, его отношение к определенной системе представлений и норм. В случае осознанного выбора его результат принципиально значим для индивида, поэтому тема религиозной самоидентификации и идентичности в современном социогуманитарном знании приобретает особую важность.

Данная проблема неизбежно получает отражение в методологии исследований религиозности. В классификациях религиозных форм принцип соотнесения с определенной исторической формой религии теряет свое определяющее значение, тогда как возрастает роль классификаций, учитывающих антропологические, психологические, экзистенциальные факторы мотивации выбора, принимающие во внимание существование религиозности как культурной традиции или синкретический характер религиозности современного верующего.

Процесс эволюции от «религии обязательств к религии потребления» [6] приводит к тому, что религиозная самоидентификация выходит на первое место в иерархии проявлений, а значит, и характеристик религиозности. Еще сложнее обстоит дело с недавно возникшими сообществами, в которых процесс идентификации последователей происходит одновременно с формированием сообщества: члены этих сообществ обозначают свою принадлежность к ним, одновременно наделяя это сообщество желаемыми для них характеристиками. Таким образом, если человек самоидентифицирует себя как верующего, а свое сообщество – как религиозное, то какое у нас право ему в этом отказывать? Попытка в этом случае апеллировать к нормативной базе к Федеральному закону «О свободе совести и о религиозных объединениях» с тремя признаками религиозного объединения, перечисленными в гл. 2, вряд ли является успешной, так как вновь ставит нас перед тем же вопросом: «Что такое религия, и когда учение, обряды, практики, воспитание являются религиозными?»

Идентичность всегда представляет собой «проект», открытый для новых интеракций, это динамическая величина. Здесь невозможна абсолютная монолитность. Мы обнаруживаем среди идентификационных факторов различные идеи, нормы, характеристики, влияние авторитета разных наставников, учителей, предпочтения в выборе нравственного и духовного идеала. И все это происходит в рамках одной, например, православной идентичности. При этом между группами существует пассивная или активная конфронтация: одни не считают других «правильными» православными, мусульманами и т. п., вплоть до крайних форм этой конфронтации. Такие конфронтации в религиозной сфере всегда были и будут, так как речь идет о «предельных величинах» – об истине и спасении.

Сегодня коллективная самоидентификация не всегда предполагает обязательное фиксированное членство в сообществе. Индивид может плохо знать традиции сообщества, не участвовать в конкретных практиках, подразумеваемых этой традицией. Но это не препятствует современным людям идентифицировать себя в качестве последователей традиции. Коллективная идентификация для них реализуется не в исполнении культурных практик и участии в специфических актах жизнедеятельности, а в обозначении «культурной связки» – акт самоидентификации в качестве последователя того или иного сообщества выражает желание указать на свою сопричастность к социокультурному статусу сообщества, его культурному и историческому наследию.

На формирование идентичности современного человека существенное влияние оказывают процессы урбанизации и рост мобильности населения. При позитивном значении этих процессов для развития разных видов инфраструктуры они содержат в себе и риск утраты общих коммуникативных практик. Неслучайно в официальных документах обращается внимание на роль русского языка в «формировании российской гражданской идентичности» [5]. Анонимность и обезличенность индивида в городской среде, возникновение замкнутых этнических меньшинств и прочие подобные явления препятствуют консолидации населения [4, с. 79–80]. Всё это чревато и утратой индивидуальной идентичности, и противопоставлением групповой идентичности (этнической или религиозной) общероссийской гражданской идентичности.

Таким образом, общий подход к проблеме социокультурной идентичности открывает большое исследовательское поле, не только содержащее предметность для аналитики конкретных феноменов и ракурсов самоидентификации, но и побуждающее к методологическим разработкам в русле культурологии, политологии и религиоведения, философской антропологии.

Список литературы

1. Дубин Б. Векторы и уровни коллективной идентификации в современной России // Вестник общественного мнения. Данные. Анализ. Дискуссии. – 2009. – 2 (100). – С. 55–65.
2. Мчедлов М. П. Религиозная идентичность. О новых проблемах в межкультурных контактах // Социологические исследования. – 2006. – № 10. – С. 33–40.
3. Пронина Т. С. Религия и поиски идентичности в постсоветской России // Религиоведение. – 2015. – № 2. – С. 112–117.
4. Смирнов М. Ю. Религиозная жизнь в пространстве мегаполиса (на примере Санкт-Петербурга) // Религиозное многообразие в российском мегаполисе. Правовые и социокультурные аспекты / ред.-сост. М. Ю. Смирнов. – СПб.: Древо жизни, 2014. – С. 77–88.
5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. Утверждена Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/printable/2015/06/08/vospitanie-dok.htm> (дата обращения: 12.03.2019).

6. Davie G. Interview with Grace Davie (2011) // Thinking in Public, nov 9. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.albertmohler.com/category/thinking-in-public/> (дата обращения: 19.03.2019).

7. Hirschman Ch. The Role of Religion in the Origins and Adaptation of Immigrant Groups in the United States // International Migration Review, 2004, vol. 38, issue 3, pp. 1206–1233. [Электронный ресурс]. – URL: <http://faculty.washington.edu/charles/new%20PUBS/A100.pdf> (дата обращения: 19.03.2019).

8. Rhodes J. R. Religious Identities: Self-Identification and Denominational Affiliation. [Электронный ресурс]. – URL: <https://baylor-ir.tdl.org/handle/2104/8241> (дата обращения: 19.03.2019).

Статья поступила: 01.04.2019. Принята к печати: 22.04.2019

УДК: 159.923 – 053.6 : 612.82

Е. А. Бойко, Е. Д. Любимова

Личностные характеристики подростков с разными типами функциональной асимметрии

В статье приводится психологическая характеристика подросткового возраста, а также дается краткий анализ понятия «функциональная асимметрия». Анализируется роль индивидуальных качеств в формировании личности человека. Также описаны результаты эмпирического исследования, касающегося оценки особенностей личности подростков (мальчиков и девочек) с разными типами функциональной асимметрии (амбидекстров, правшей и левшей).

Показано, что половой диморфизм и тип функциональной асимметрии имеют существенное значение для проявления отдельных свойств личности подростков.

The psychological characteristic of teenagers and short analyze of the term “functional asymmetry” are given in the article. The role of biological characteristics in personality’s development is analyzed in the article. Results of empirical study of ambidexterity, left-handed and right-handed persons’ (boys and girls) personalities are shown in the article.

It was shown, that antigeny and the type of functional asymmetry have vital importance for personality’s peculiarities of teenagers.

Ключевые слова: функциональная асимметрия, личность, половой диморфизм, подростки.

Key words: functional asymmetry, personality, antigeny, teenagers.

Подростковый возраст рассматривается отечественными психологами (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Л.А. Головей, Л.Ф. Обухова, А.В. Петровский) как особый, значимый период формирования личности человека [1; 2; 6; 10; 11]. Впервые подросток задумывается о собственных жизненных целях и ценностях; начинает относиться к себе как субъекту самовоспитания и самопознания. Для подростка наиболее значимым становится социальное окружение, которое во многом способствует формированию стойких убеждений и идеалов. Но, рассматривая влияние социума на человека, нельзя забывать и о биологически детерминированных предпосылках формирования личности, в качестве которых традиционно выступают свойства нервной системы, принадлежность к мужскому или женскому полу, конституциональные особенности и функциональная асимметрия головного мозга.

По Б.Г. Ананьеву, функциональная асимметрия относится к первичным свойствам индивида, являющимся основой для формирования индивидуальности каждого человека [1]. Принадлежность человека к определенному типу функциональной асимметрии может определять своеобразие индивидуального стиля деятельности, особенности достижения успешности в профессиональной деятельности и обучении, а также особенности личности.

В формировании личности тип функциональной асимметрии играет двоякую роль. С одной стороны, он выступает в качестве биологической предпосылки: отдельные авторы [4; 5] отмечают большую эмоциональность и возбудимость левшей в сравнении с правшами, и большую рациональность последних. С другой стороны, в социуме существуют достаточно устойчивые стереотипы-отношения к разным типам функциональной асимметрии, например, левши воспринимаются как «творческие личности» и одновременно как люди, для которых характерно дисгармоничное развитие. Как следствие такого стереотипного отношения, все еще встречается тенденция к переучиванию левшей.

Необходимо отметить, что вопросами функциональной асимметрии занимались многие исследователи, в том числе, Е.Д. Хомская, В.П. Леутин, Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина и др. [3; 7; 8; 12]. А.Р. Лурия сформулировал нейропсихологическую теорию мозговой организации высших психических функций, из которой следует что правое и левое полушарие мозга отвечает за различные психологические процессы и функции [7; 4]. К функциям левого полушария обычно относят выполнение логических и аналитических операций, абстрактное мышление, речь и т. д. К функциям правого полушария – конкретное мышление, различные творческие способности (например, музыкальные, художественные), распознавание эмоциональной окраски особенности речи, пространственное мышление и т. д.

Таким образом, изучение роли функциональной асимметрии в формировании личностных характеристик представляется достаточно актуальным.

Целью данного исследования стало изучение особенностей личности подростков с разными типами функциональной асимметрии. Для этого на базе МБОУ «Коммунарская средняя образовательная школа №3» было проведено психологическое исследование, в котором приняли участие обучающиеся средних классов в возрасте 12–14 лет. Всего в исследовании было задействовано 48 подростков, из них 23 девочки и 25 мальчиков.

Были применены такие методики, как «Ценностные ориентации» М. Рокича; многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла, подростковый вариант; методика «Формула темперамента» А. Белова [9].

Статистическая обработка данных предполагала расчет t-критерия Стьюдента и U-критерия Манна-Уитни.

Тип функциональной асимметрии определялся с помощью теппинг-теста и функциональных проб А.Р. Лурии. По результатам выполнения этих методик обучающиеся, вошедшие в выборку исследования, были разделены на три группы: «правши» (50%), «левши» (19%) и «амбидекстры» (31%).

По итогам выполнения методики «формула темперамента» А Белова было установлено, что подростки-амбидекстры статистически достоверно отличаются от подростков-левшей по шкале «меланхолический тип темперамента» ($t= 4,73$; $p<0,001$). По этому же показателю подростки-амбидекстры отличаются от подростков-правшей ($t=3,48$; $p<0,01$). Меланхолический тип темперамента преобладает в группе обучающихся-амбидекстров, т. е. они в большей степени склонны к перепадам настроения, пессимистическим взглядам на жизнь, сильнее переживают неудачи.

Также амбидекстры отличаются от своих сверстников правшей по такой шкале, как «флегматический тип темперамента» ($t= 2,38$; $p<0,05$), более высокие показатели встречаются в группе правшей. Следовательно, подростки-правши более уравновешены и спокойны, в меньшей степени проявляют эмоции.

Между обучающимися-правшами и обучающимися-левшами статистически достоверных отличий по типу темперамента обнаружено не было. Таким образом, наличие у подростков амбидекстрии может определять формирование меланхолического типа темперамента.

Анализ результатов выполнения методики «Ценностные ориентации» М. Рокича позволил выявить ряд статистически значимых различий. Для подростков-амбидекстров, в сравнении с левшами, более важными оказываются такие ценности, как «продуктивная жизнь» ($t=2,07$; $p<0,05$), «образованность» ($t=2,97$; $p<0,01$) и «самоконтроль» ($t=2,41$; $p<0,05$). А ценность «честность» обладает большей значимостью для подростков из подгруппы левшей ($t=2,57$; $p<0,05$) (табл. 1).

Таблица 1

Особенности ценностных ориентаций в группах подростков-левшей и подростков-амбидекстров

Название ценности	Подростки-левши	Подростки-амбидекстры	t-критерий Стьюдента	p – вероятность ошибки
Продуктивная жизнь	7,67 ± 1,56	11,40 ± 0,99	2,07	p<0,05
Образованность	5,44 ± 0,67	10,20 ± 1,45	2,98	p<0,01
Самоконтроль	7,67 ± 1,48	12,20 ± 1,15	2,42	p<0,05
Честность	14,00 ± 1,64	8,33 ± 1,46	2,57	p<0,05

Примечание. Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – это среднее значение показателя в группе, а m – средняя ошибка

Между подростками, амбидекстрами и правшами, также были обнаружены достоверные различия в системе ценностных ориентаций по таким показателям, как «красота природы и искусства» ($t=2,16$; $p<0,05$), «семейная жизнь» ($t=2,47$; $p<0,05$), «чуткость» ($t=2,38$; $p<0,05$) (табл. 2). Перечисленные ценности приобретают большую значимость в группе подростков-правшей (табл. 2).

Таблица 2

*Особенности ценностных ориентаций
в группах подростков-правшей и подростков-амбидекстров*

Название ценности	Подростки-правши	Подростки-амбидекстры	t-критерий Стьюдента	p – вероятность ошибки
Красота природы и искусства	10,75 ± 1,06	7,27 ± 1,21	2,16	p<0,05
Семейная жизнь	12,04 ± 0,98	7,67 ± 1,48	2,47	p<0,05
Чуткость	13,54 ± 0,93	9,93 ± 1,20	2,38	p<0,05

Примечание. Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – это среднее значение показателя в группе, а m – средняя ошибка

А такие ценности, как «независимость» ($t=2,14$; $p<0,05$) и «образованность» ($t=3,22$; $p<0,01$) оказываются статистически более значимыми для подростков-правшей, в сравнении со сверстниками-левшами (табл. 3).

Таблица 3

*Особенности ценностных ориентаций
в группах подростков-правшей и подростков-амбидекстров*

Название ценности	Подростки-правши	Подростки-левши	t-критерий Стьюдента	p – вероятность ошибки
Независимость	11,00 ± 0,95	7,56 ± 1,29	2,14	p<0,05
Образованность	8,88 ± 0,83	5,44 ± 0,67	3,22	p<0,01

Примечание. Значения в таблице представлены в виде $X \pm m$, где X – это среднее значение показателя в группе, а m – средняя ошибка

Таким образом видно, что система ценностных ориентаций подростка может изменяться в зависимости от типа функциональной асимметрии. Так, в группе амбидекстров преобладают ценности, связанные с профессиональным саморазвитием, в группе правшей чаще встречаются ценности, связанные с личной жизнью. Ценности общения наименее важными оказываются для подростков-амбидекстров, в сравнении со сверстниками.

Необходимо отметить, что статистически достоверных различий по шкалам опросника Р. Кетелла между подростками с разными типами функциональной асимметрией обнаружено не было (рис. 1).

Таким образом, можно сделать вывод, что тип функциональной асимметрии может определить формирование отдельных психических свойств личности. Необходимо учитывать, что подростковый период – это время активного развития личности, поэтому целесообразно проводить исследование личностных характеристик в группах людей более зрелого возраста, когда система ценностных ориентаций будет носить более устойчивый и зрелый характер.

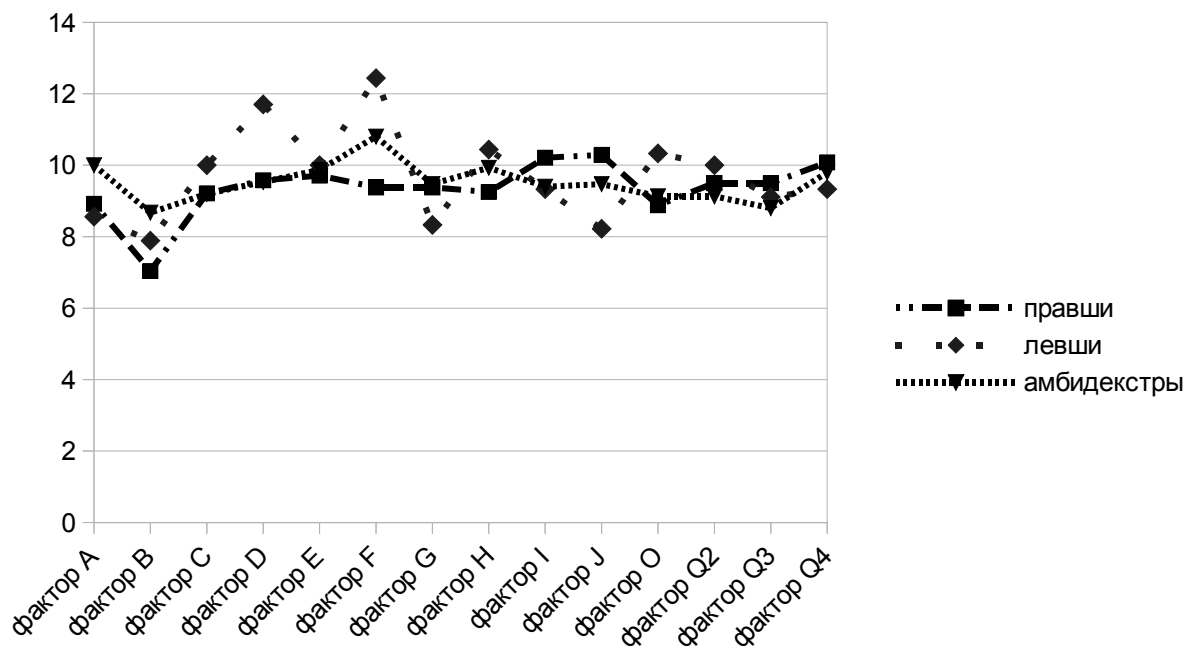


Рис. 1. Усредненные личностные профили подростков, правшей и левшей и амбидекстров по результатам выполнения многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла

Анализ результатов исследования был бы неполным без оценки личностных характеристик отдельно в группе мальчиков и девочек, ведь, как известно, принадлежность к мужскому или женскому полу также может выступать в качестве детерминанты личностного развития. Для этого отдельно в группах мальчиков и девочек был проведен сравнительный анализ показателей личностного развития подростков с разными типами функциональной асимметрии.

Между девочками-амбидестрами и их сверстницами (правшами и левшами) ($U=1$; $p<0,01$) были обнаружены статистически достоверные различия в выраженности меланхолического типа темперамента. Таким образом, тенденция выявленная на общей группе подростков, сохраняется, если рассматривать отдельно группу девочек. Девочки-амбидекстры более эмоционально реагируют на возможные неудачи, сильно переживают даже по незначительным поводам, эмоционально менее устойчивы, чем их сверстницы.

У девочек-правшей, в сравнении с девочками-амбидекстрами, отмечается выраженность сангвинистического типа темперамента ($U=3$; $p<0,05$). Следовательно, они могут быть охарактеризованы как более открытые и уравновешенные.

По результатам выполнения многофакторного личностного опросника Р. Кеттелла в группе девочек были выявлены статистически значимые различия между левшами и амбидекстрами (рис. 2) по таким факторам, как фактор D «флегматичность-возбудимость» ($U=3$; $p<0,05$), фактор I «реализм – сензитивность» ($U=4$; $p<0,05$) и фактор O «самоуверенность – склонность к чувству вины» ($U=2$; $p<0,05$).

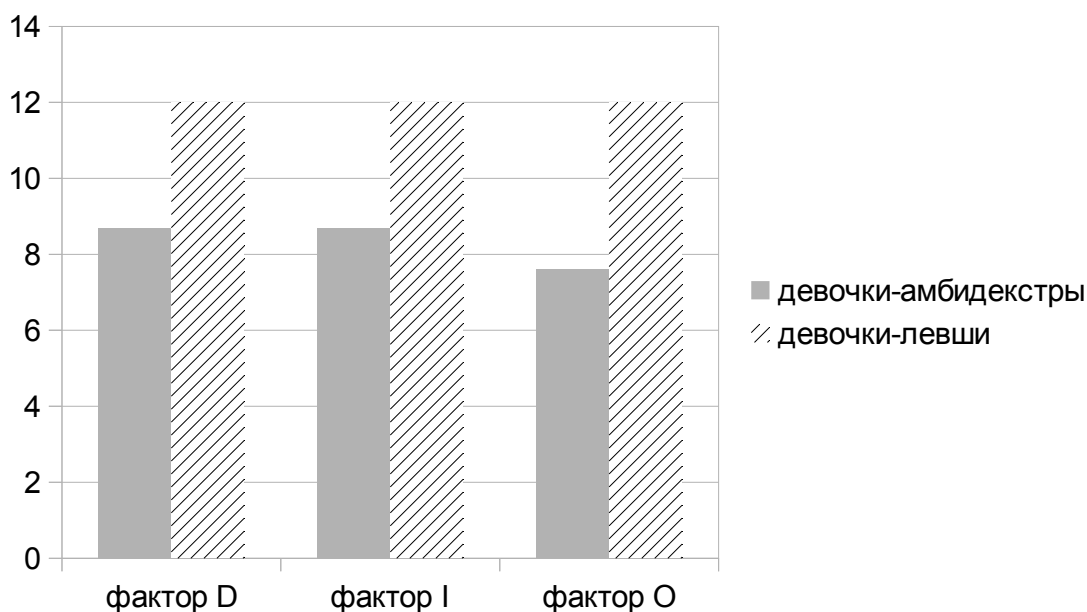


Рис. 2. Различия между девочками, амбидекстрами и левшами по факторам личностного опросника Р. Кеттелла

По всем выделенным факторам значения выше в группе девочек – левшей, т. е. они более возбудимы, нетерпеливы, активны, им присущи гипертимные черты характера, они самоуверенны, эгоцентричны, несколько инфантильны.

Сравнение личностных черт девочек амбидекстров и правшей показало, что у девочек-амбидекстров выше показатель по фактору F «осторожность – легкомыслие» ($U=2$; $p<0,05$), тогда как у девочек-правшей сильнее выражены фактор O «самоуверенности и склонности к чувству вины» ($U=3$; $p<0,05$) (рис. 3). Это означает, что девочки-амбидекстры, в сравнении со сверстницами-правшами, более веселые, разговорчивые, несколько легкомысленные. А девочки-правши чаще склонны испытывать чувство вины и сомневаться в собственных силах.

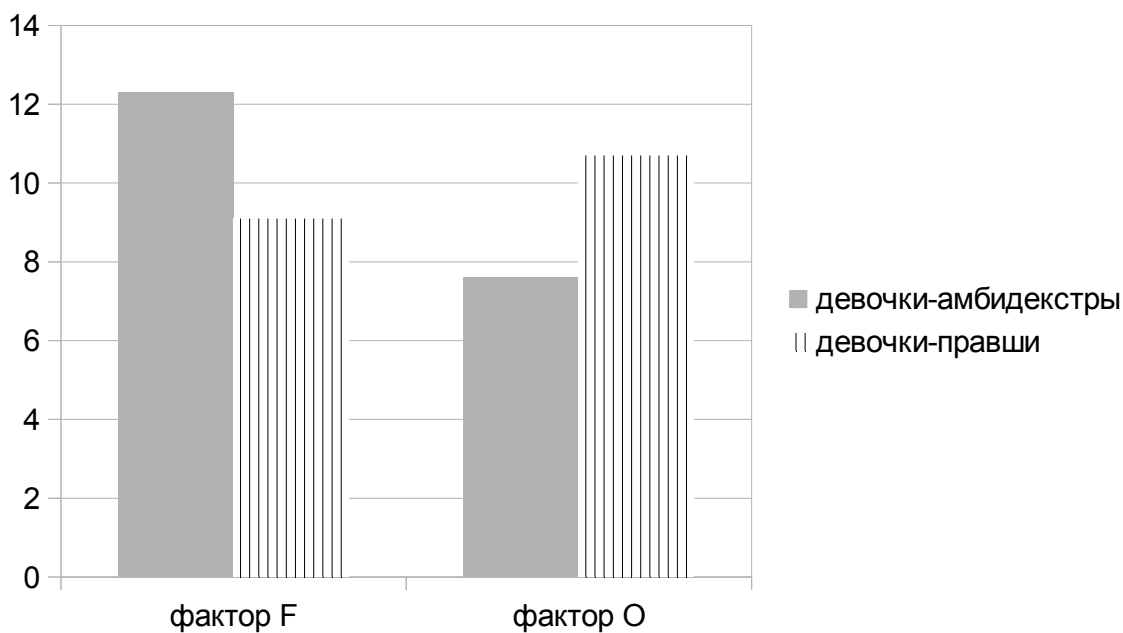


Рис. 3. Различия между девочками, амбидекстрами и правшами по факторам личностного опросник Р. Кеттелла

Необходимо отметить, что между девочками-правшами и девочками-левшами статистически достоверных отличий обнаружено не было.

Анализ системы ценностных ориентаций позволил выявить, что для девочек-амбидекстров более значимы такие ценности, как «жизненная мудрость» ($U=2,5$; $p<0,05$); «высокие запросы, т. е. высокие требования к жизни и высокий уровень притязаний» ($U=2$; $p<0,05$); «образованность» ($U=4$; $p<0,05$), в сравнении с девочками-левшами, для которых более важными становятся такие ценности, как «семейная жизнь» ($U=3$; $p<0,05$) и «честность» ($U=2$; $p<0,05$). Таким образом, можно сказать, что для девочек-амбидекстров большее значение приобретает развитие своего потенциала и возможность профессионального становления, в то время как их сверстницы-левши больше ориентированы на семейные ценности и на ценности общения.

Если сравнивать девочек-амбидекстров и правшей, то можно увидеть, что для первой группы большее значение приобретают ценности «материального обеспечения» ($U=4$; $p<0,05$) и «общественного признания» ($U=3$; $p<0,05$). А для второй группы – «интересная работа» ($U=4$; $p<0,05$), «переживание эстетических ценностей» ($U=2$; $p<0,05$), «удовольствие от восприятия красоты» ($U=4$; $p<0,05$). Таким образом получается, что девочки-амбидекстры в большей степени ориентированы на достижение прагматических жизненных целей, в то время как для девочек-правшей на первый план выходят эстетические ценности.

Сопоставление результатов девочек-левшей и девочек-правшей по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича, показала, что для первой группы значимыми становятся такие ценности, как «признание»

($U=4$; $p<0,05$), «познание» ($U=4$; $p<0,05$), «честность» ($U=4$; $p<0,05$), а для второй – «жизненная мудрость» ($U=2,5$; $p<0,05$), «высокие запросы» ($U=3$; $p<0,05$), «образованность» ($U=4$; $p<0,05$). Следовательно, наибольшую ценность для девочек-левшей, в сравнении с девочками-правшами, представляют ценности общения.

Таким образом, можно говорить о том, что тип функциональной асимметрии оказывается значимым фактором формирования личности девочек-подростков.

Далее необходимо провести аналогичный сравнительный анализ в группе мальчиков-подростков.

Первое, что необходимо отметить, в группе мальчиков (в отличие от группы девочек) статистически достоверных различий по типу темперамента нет. Следовательно, тип функциональной асимметрии определяет особенности темперамента преимущественно для группы девочек-подростков.

Анализ результатов многофакторного опросника Р. Кеттелла, показал наличие статистически достоверных различий между мальчиками-амбидекстрами и мальчиками-левшами по фактору F «осторожность-легкомыслие» ($U=3$; $p<0,05$). Мальчики-левши оказываются более импульсивными, активными и в определенной степени инфантильными (рис. 4).

Между мальчиками, амбидекстрами и правшами, выявлены достоверные различия по фактору O «самоуверенность-склонность к чувству вины» ($U=13$; $p<0,05$), амбидекстры в большей степени склонны к чувству вины и чаще сомневаются в собственных силах (рис. 4).

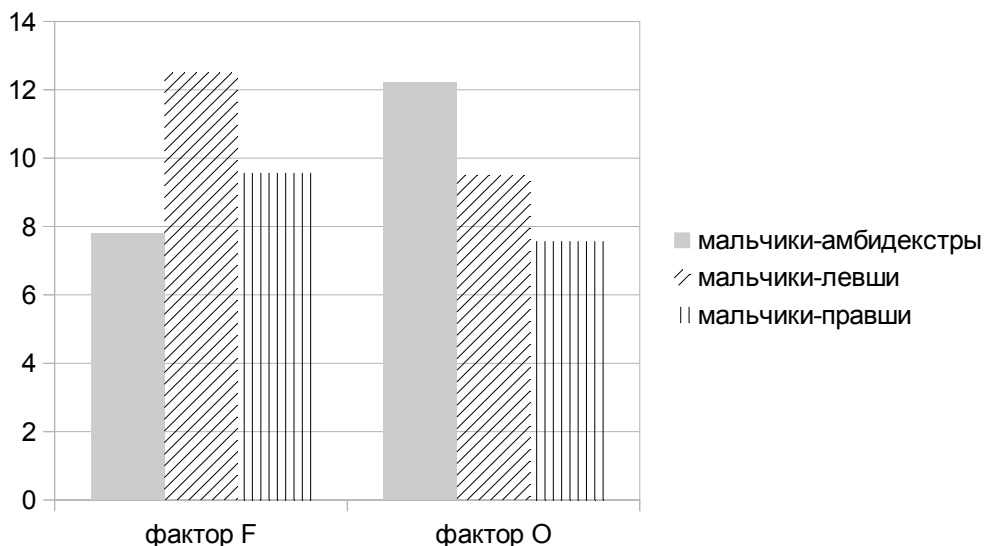


Рис. 4. Различия между мальчиками с разными типами функциональной асимметрии по факторам личностного опросник Р. Кеттелла

Анализ ценностных ориентаций выявил большую значимость инструментальных ценностей: «самоконтроль» и «смелость» для мальчиков-амбидекстров, в сравнении со сверстниками (правшами и левшами). Для мальчиков-правшей на первый план выходят такие ценности, как «здоровье», «независимость», «семейная жизнь», а для мальчиков-левшей – «развитие». Таким образом, у подростков с разными типами функциональной асимметрии формируется разная система ценностей.

Обобщая полученные результаты, можно утверждать, что тип функциональной асимметрии выступает в качестве одной из предпосылок формирования личности подростка. В выборке исследования были обнаружены различия и по динамическим характеристикам (типу темперамента), и по отдельным личностным характеристикам, и в системе ценностных ориентаций. Причем наибольшее значение тип функциональной асимметрии имеет для девочек-подростков. Поскольку темпы развития девочек-подростков несколько выше, чем мальчиков-подростков, можно предположить, что роль типа функциональной асимметрии для развития личности мальчиков-подростков будет увеличиваться на последующих возрастных стадиях.

Список литературы

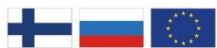
1. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии – СПб.: Изд-во С.-Петербур. унта, 2007. – 546 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
3. Бойко Е.А., Функциональные ассиметрии и успешность школьного обучения: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007. – 104 с.
4. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Книга, 1994. – 230 с.
5. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Левши. – М.: Медицина, 1988. – 240 с.
6. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. – СПб.: Речь, 2002. – 693 с.
7. Леутин В.П., Николаевна Е.Н. Функциональная асимметрия мозга. Мифы и действительность – СПб.: Речь, 2005. – 368 с.
8. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2017. – 592 с.
9. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. – Самара: БАХРАХ-М, 2011. – 672 с.
10. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Пед. о-во России, 2004. – 402 с.
11. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.

Статья поступила: 01.04.2019. Принята к печати: 22.04.2019

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.9.07 : 331.462 : 69

И. Б. Гайворонская, Е. А. Дуркина, О. В. Калачева



CBC 2014-2020
SOUTH-EAST FINLAND - RUSSIA

Личностные предикторы безопасности труда сотрудников строительных компаний

Данная статья выполнена в рамках совместного проекта «Безопасные продуктивные и профессиональные строительные площадки» (SAFECON), который финансируется Европейским Союзом, Россией и Финляндией по программе приграничного сотрудничества «СВС Юго-Восточная Финляндия – Россия 2014-2020»

В статье представлены результаты теоретического анализа данных по проблеме профессиональных рисков. Рассмотрены психологические аспекты безопасности труда в строительной отрасли. Проанализированы существующие психологические подходы к исследованию и решению проблемы безопасного труда. Обоснована важность исследования проблемы безопасности труда в психологии.

The article presents the results of the theoretical analysis of data on the problem of occupational risks, as well as the consideration of the psychological aspects of occupational safety in construction. Analyzed existing psychological approaches to the study and solution of the problem of safe labor. Justification of the importance of research on the problem of safety in psychology.

Ключевые слова: безопасность труда, травматизм, профессиональные риски, личностные характеристики, психотехнический подход, медико-психологический подход, психолого-педагогическое направление, психологические предпосылки ошибок и нарушения правил техники безопасности.

Key words: occupational safety, injuries, occupational hazards, personal characteristics, psychotechnical approach, medical and psychological approach, psychological and pedagogical direction, psychological prerequisites for mistakes and violation of safety regulations.

Актуальность данной темы связана с проблемой профессиональных рисков, рассмотрением психологических аспектов безопасности труда в строительной отрасли. При изучении данного вопроса, статистических данных, полученных Международной организацией труда, очевидно, что большой процент травматизма связан именно с областью строительства. Но необходимо отметить, что данные не предоставлены в полном объёме по всем годам, кардинально их можно изучить только за последние два года. Бесспорно, вопрос изучен не полностью, что вызывает большой интерес для исследования данной области. Также необходимо акцентировать внимание на том, какие личностные характеристики строителей следует изучать, какие функциональные параметры могут быть связаны с проявлением травматизма на рабочем месте.

Среди причин травматизма и несчастных случаев с летальным исходом в строительстве наряду с организационными и техническими факторами одно из главных мест занимают причины, связанные с психологией, что определяет практическую необходимость в развитии психологии безопасности труда.

Многие авторы изучали вопрос о травматизме, например И.В. Гальянов и Н.С. Студенникова акцентировали своё внимание на сравнительном анализе травматизма в различных отраслях производства. Так, в 2012 г. общее количество и наибольшая тяжесть несчастных случаев были отмечены в рыболовстве, добыче полезных ископаемых и в строительстве [6]. В.Н. Михайлова и С.В. Баловцев также анализировали официальную статистику. Они отмечают, что общая тенденция снижения общего количества пострадавших, вместе со смертельным исходом, зарегистрирована с 2013 по 2016 гг. [10]. Анализом причин несчастных случаев занималась А. Бакарягин. Она акцентирует свое внимание на том, что несчастные случаи повторяются в различных регионах России. Основными причинами несчастных случаев в строительстве являются: нарушение требований безопасности (25–31%), неудовлетворительная организация производства работ (20–28%), нарушение трудовой дисциплины (7,8–14%), неприменение средств защиты (10,5–13%) [1]. Е.С. Едаменко проанализировала причины травматизма в строительстве за 2011 г., что помогло выявить одну из главных причин – психофизическую [5].

Результаты анализа статистических данных о несчастных случаях в строительной области в России свидетельствуют об актуальности проблемы безопасности труда. Можно считать, разработка концептуальных оснований ценностно-смыслового и мотивационно-потребностного базиса безопасного типа личности является перспективным направлением для рассмотрения данной проблемы, как и предупреждение несчастных случаев.

Под безопасностью труда принято понимать условия труда, при котором исключено воздействие на работающих опасных и вредных производственных факторов [4]. Безопасность труда рассматривалась в большинстве случаев с технической и организационной стороны, но также важен и психологический аспект. Ранее большинство работ проводилось со стороны экономических и технических направлений, но психология безопасности труда была признана одним из важнейших направлений научных исследований в Европейском союзе [8].

М.А. Котик, анализируя статистику по травмам в мире и в Российской Федерации писал о том, что главной причиной несчастных случаев является сам работающий человек. При этом автор приводит статистические данные о том, что в 76,5% случаев сами пострадавшие были виновны в своём травматизме [7]. Тем самым можно говорить о том, что в изучении проблемы безопасности труда именно психология занимает

одно из важных мест. Можно также обозначить круг вопросов, которые будут входить в исследования этого направления:

- психические процессы, непосредственно участвующие в трудовой деятельности и влияющие на её безопасность;

- психические состояния человека, оказывающие влияние на особенности выполнения осуществляемой трудовой деятельности и её безопасность;

- психические свойства личности, определяющие индивидуальный стиль деятельности и влияющие на безопасность труда.

Таким образом, можно перейти к рассмотрению психологических подходов к изучению проблемы безопасности труда:

1. Медико-психологический подход был направлен на профилактику патологических состояний, которые возникали в процессе трудовой деятельности. В связи с этой профилактикой начали вводить режим труда и отдыха. Данный подход остаётся востребованным и в наше время.

В настоящее время более 10% работоспособного населения живет в условиях постоянного стресса. Согласно данным Европейского регионального бюро ВОЗ в Европе 3–4% глобального груза болезней составляет стресс, связанный с работой. По данным В. Фронберга (Фрунберга), около 18% всех проблем со здоровьем работающего населения приходится на стресс, депрессию и беспокойство [3]. Как отмечают финский специалист М. Муртонен и отечественный исследователь В.В. Матюхин, согласно точке зрения Международной организации труда профессиональный стресс является наиболее серьезным фактором, влияющим на здоровье работающих [3]. Отметим также, что стрессовые нарушения могут приобретать затяжной характер, например для помогающих профессий в виде профессионального выгорания, что может способствовать возникновению травматизма.

2. Психотехнический подход. Г. Мюнстербергом было предложено направление – психотехническое. И идеей данного подхода является то, что применительно к безопасности труда существуют устойчивые индивидуально-психологические качества работника, обуславливающие склонность к травматизму, которые могут быть оценены с помощью психотехнических средств. Область практического приложения данного направления ограничивалась профессиональным психологическим отбором. Не отрицая значимость данного мероприятия для профилактики травоопасного поведения, отметим его ограниченные возможности. Тем не менее, в рамках данного подхода отчетливо наблюдается ориентация на субъектный подход. По-иному формулируется цель отбора для решения задач охраны труда. Необходимо отбирать не тех, у кого есть предрасположенность к травматизму, а тех, кто является субъектом своей жизни, готов и способен сформировать у себя безопасную модель поведения [3].

3. Психолого-педагогическое направление формировалось в связи с развитием профессионального обучения для снижения угроз здоровья работников и избежания травмоопасного поведения. Перспективным направлением совершенствования указанного подхода является разработка концептуальных оснований формирования ценностно-смыслового и мотивационно-потребностного базиса безопасного типа личности. Как известно, на современном этапе отечественного образования основным подходом к подготовке специалистов с высшим образованием, включая и специалистов в области охраны труда, является компетентностный подход, который пришел на смену «ЗУН-подходу». И если подходить содержательно к его реализации и превращать профессиональное образование в компетентностно-ориентированное, то надо опираться на субъектный подход в психологии. Компетенция – это не просто заданные извне требования, а это «внутреннее образование» субъекта деятельности, его готовность и способность успешно реализовать умения безопасного поведения в различных производственных ситуациях.

4. Социально-психологический подход. В данном подходе рассматривается связь между нарушенными отношениями коллег и несчастными случаями. На практике социально-психологический подход сводился к пропаганде правил безопасности на производстве и к разработке систем поощрения и наказания.

Отметим, что данный подход положил начало разработке (на основе субъектного воззрения на работающего) перспективной в психологии безопасности труда концепции организационной культуры безопасности.

Из вышесказанного следует, что есть необходимость в интеграции рассмотренных подходов. Основной задачей исследования выступает разработка методологического аппарата исследования готовности и способностей специалистов строительных организаций к безопасному поведению.

Проведённые многочисленные исследования (К. Марбе, М. Гринвуд и Х. Вудс, Э. Фармер и Э. Чемберс, У.В. Бингем) рассказывают о том, что склонность к частому травматизму связана не столько с врожденными качествами человека, сколько с социально обусловленными характеристиками и условиями труда.

Е.А. Бойко, А.Г. Маклаков, И.А. Сидорова справедливо подчеркивают, что с точки зрения системного подхода довольно абсурдным выглядит попытка обнаружить некоторые врожденные индивидуально-психологические свойства человека, которые создают ту самую подверженность опасности, которая обязательно будет проявляться при любых условиях. Субъект деятельности не может рассматриваться в отрыве от самой деятельности и ее компонентов, а значит, имеющиеся

врожденные качества будут проявлять себя по-разному в разных условиях. Кроме того, сам человек является сложной саморегулируемой системой, в которой недостаток одних качеств может быть успешно компенсирован другими [9].

М.А. Котик отмечал, что существующие виды трудовой деятельности различаются по степени опасности для человека. Парадокс заключается в том, что несчастные случаи чаще возникают при работах с невысокой опасностью, и этому явлению есть объяснение. Так, на работу с повышенной опасностью сотрудники отбираются более тщательно, зачастую предусмотрено обязательное прохождение медицинского осмотра, специальное обучение и пр. Кроме того, техника безопасности на таких видах работ более совершенная, а сами работники понимают, какой опасности они подвергаются и более ответственно относятся к своей работе [3].

Проводя анализ причин травматизма по основному стажу работы, необходимо отметить, что чем выше стаж работы, тем чаще возникает травматизм, затем резкий скачок вниз и снова постепенное увеличение. Большой процент травматизма приходится на работников со стажем от трех до десяти лет, и тех, кто проработал больше двадцати лет. Когда опыта много, работник теряет бдительность, что ведёт к нарушению техники безопасности. Максимальное количество травматизма приходится на возраст 20–30 лет. Это время, когда специалист по своей профессии еще не сформировался. Он познает очень много и накапливает свой профессиональный опыт, но и вместе с тем допускает ошибки, неосторожные действия, которые свойственны молодости. Среди работников в возрасте 50–60 лет процент травматизма минимальный [2].

В последние годы выявлены психологические предпосылки ошибок и нарушения правил техники безопасности и охраны труда. К ним относятся:

- 1) неосторожность работника, которая отмечается при утомлении;
- 2) невнимательность работника, которая проявляется при выраженном безразличии к предстоящей работе, интерференцией навыков;
- 3) растерянность, которая может проявляться при непонимании содержания работы при ее выполнении;
- 4) мотивационный фактор, обусловленный отсутствием готовности приложить дополнительные (физические, волевые, интеллектуальные) усилия для выполнения предусмотренных правил техники безопасности и охраны труда;
- 5) психологическая необоснованность некоторых формулировок инструкций по технике безопасности, охране труда, технологическим регламентам;
- 6) расхождение между самооценкой функционального состояния и его объективно регистрируемым состоянием;

7) неоправданный риск, к которому склонен сам работник;

8) явно выраженный страх, связанный с ответственностью, что может вызвать психологическую неготовность (личностную, функциональную) к выполнению определенных заданий;

9) социально-психологическая зависимость работника как члена трудового коллектива;

10) интеллектуальный фактор, который проявляется в непродуктивном сравнении, характеризующийся тем, что сравниваются работником реально выполняемые им действия (со множеством упрощений за счёт нарушения правил техники безопасности) с действиями, предусмотренными правилами и требованиями (но значительно «усложняющими» процесс работы и снижающими её результативность);

11) личностный фактор, который проявляется в деформации в структуре представления человека о самом себе. При высоком стаже, накоплении профессионального опыта, когда работник идет на повышение квалификации, структура представления человека о самом себе меняется, он считает, что ошибочных действий у него не будет. «Лучше меня никто не знает эту работу» – обычно считает такой опытный работник. Эти накапливаемые самооценки способствуют деформации представления человека о самом себе, своих возможностях. Именно в этом факторе находит объяснение нарушение (притом грубое) правил техники безопасности, охраны труда, технологических режимов опытными, квалифицированными работниками, руководителями;

12) преобладание неформальных служебно-деловых взаимодействий между функционально связанными работниками. Можно привести пример, когда при хороших взаимоотношениях, в неформальной обстановке оператор сообщил старшему смены о некоторых поломках. Однако, данная информация не была зафиксирована работником, что привело к неполной информации о поломке определенного оборудования. Перед началом выполнения работы информация, полученная не в полном объеме и детально, не была проверена по допущенной доверчивости и неформальных отношений.

Исследование проводится для предупреждения травматизма на строительных площадках путём выявления личностных характеристик строителей. На основе полученных данных будет строиться дальнейшее обучение работников. Вследствие проведённой работы будут созданы психологические основы для формирования корпоративной культуры наиболее безопасного поведения рабочих строителей компаний на трёх уровнях (топ-менеджеры, управленческий уровень, исполнительный уровень).

Выборкой данного исследования будут выступать работники восьми строительных организаций, принимать участие в исследовании будут приблизительно 30 человек.

Предлагается следующий комплект методик: для выявления личностных ценностей, релевантных культивированию в строительной организации установок на безопасное поведение у всего персонала: анкета руководителей и методика качества; для установления типа организационной культуры и его связи с личностными ценностями топ-менеджеров – методика «Тест Квина и Камерона для оценки организационной культуры»; для определения способности к реализации в строительной компании культуры безопасного поведения – методика КОС.

Список литературы

1. Бакарягина А. Сравнительный анализ общей структуры производственного травматизма в субъектах российской федерации и при проведении строительных работ // Актуальные проблемы охраны труда: материалы III Всерос. науч.-практ. конф. – СПб.: СПбГАСУ, 2015. – С. 1–9.
2. Барабаш В.И., Шкрабак В.С. Психология безопасности труда. – СПб., 1996. – 210 с.
3. Белов В.В., Гайворонская И.Б., Сидорова И.А. Психологические подходы к проблеме безопасности труда: Материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием; 22–23 нояб. 2018. – СПб., 2018. – С. 23–26.
4. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика: энцикл. слов. – М.: Деловая кн., 2005.
5. Едаменко А.С. Анализ причин травматизма в строительном комплексе // Технические науки – от теории к практике: сб. ст. по матер. XXVI междунар. науч.-практ. конф. № 9(22). – Новосибирск: СибАК, 2013.
6. Гальянов И.В., Студенникова Н.С. Состояние общего производственного травматизма в субъектах РФ и в основных видах экономической деятельности // Вестник сельского развития и социальной политики. – №2 (2). – 2014. – С. 5–9.
7. Котик М.А. Психология и безопасность. 3-е изд., испр. и доп. – Таллинн: Валгус, 1989.
8. Кузнецов Г. Охрана труда – предмет исследований в Европейском союзе // Безопасность труда и жизни. Сетевая версия газеты НИИ проблем охраны труда. – 2006. – №2 (28).
9. Маклаков А.Г., Бойко Е.А., Сидорова И.А. Психологические основы изучения проблемы безопасности трудовой деятельности // Психология XXI века: Современные тенденции развития науки и практики в психологии: сб. материалов XIV Междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2018. – С. 50–56.
10. Михайлова В.Н., Баловцев С.В. Сравнительный анализ производственного травматизма по федеральным округам в Российской Федерации // Горный информ.-аналит. бюлл. – 2017. – № 11. – С. 177–191.

Статья поступила: 19.04.2019. Принята к печати: 13.05.2019

**Формирование надежности паттернов поведения
в нештатных ситуациях (обобщённых целостных
опознавательных эталонов у пилотов подвижных объектов
на основе типовых ситуаций деятельности)**

В статье рассматриваются психологические средства и методы оценки уровня подготовленности пилотов в процессе обучения и тренировки на авиационных тренажерах, что позволяет формировать обобщённые целостные опознавательные эталоны у пилотов подвижных объектов на основе типовых ситуаций деятельности.

In article is considered psychological means and methods of assessment of level of readiness of pilots in the course of training and a training at aviation exercise machines, allows to form the generalized complete identification standards at pilots of mobile objects on the basis of standard situations of activity.

Ключевые слова: типовые полетные ситуации (ТПС), целостные зрительные эталоны показаний приборов, психологическая структура пилотской деятельности, концептуальные и целостные эталоны, обобщенные целостные опознавательные эталоны (ОЦОЭ).

Key words: standard flight situations (SFS), complete visual standards of indications of devices, psychological structure of pilot's activity, conceptual and complete standards, generalized complete identification standards (GCIS).

Процесс опознания, т. е. отнесения воспринимаемых объектов, явлений или ситуаций к определенному классу (категории) является одним из существенных моментов в психологической структуре пилотской деятельности. Особые требования к времени и точности опознания возникающих ситуаций предъявляет управление подвижными объектами, перемещающимися с большей скоростью по сложным пространственным траекториям.

Качество опознания зависит от характеристик эталонов, с которыми сравнивается поступающая информация. Исходя из современных представлений опознавательные эталоны можно подразделить на два основных типа: концептуальные – понятийные описания и целостные – образы-гештальты. Опознание на основе концептуальных эталонов осуществляется последовательным перебором признаков и напоминает логический вывод. Опознание на основе целостных эталонов происходит практически одновременно в виде характерного впечатления благодаря тому, что воспринимаемые ранее отдельно признаки интегриру-

ются в единый перцептивно неразложенный признак. При этом показано, что для опознания класса или подкласса предметов и ситуаций могут использоваться обобщенные целостные эталоны, получившие в когнитивной психологии название прототипов. Концептуальные и целостные эталоны можно рассматривать как стадии развития опознавательного механизма. Уровень опознавательных эталонов и их содержание определяют качество опознания и, следовательно, влияют на надежность деятельности человека. В нашем исследовании изучаются возможности повышения надежности пилотской деятельности путем целенаправленного формирования на простых технических средствах обучения (специализированных тренажерах Cessna-172 S, DA-40 и DA-42) целостных опознавательных эталонов (ОЦОЭ). В качестве примера была взята деятельность по управлению воздушным судном.

Для обучающихся пилотов был проведен эксперимент, в основу которого положены следующие положения:

1. Все многообразие ситуаций, с которыми сталкивается в воздухе пилот, можно привести к нескольким десяткам типовых полетных ситуаций ТПС.

2. Сформированные применительно к ТПС целостные зрительные эталоны показаний приборов могут играть в будущем роль ОЦОЭ или прототипов.

3. Образованию целостных эталонов ТПС должно предшествовать формирование соответствующих им концептуальных эталонов, что позволяет управлять процессом выработки опознавательных навыков.

4. Для создания условий перехода от концептуальных к целостным эталонам необходимо уменьшение времени предъявления ТПС.

Психологические средства и методы оценки уровня подготовленности пилотов в процессе обучения и тренировки на авиационных тренажерах позволяют формировать обобщенные целостные опознавательные эталоны у пилотов подвижных объектов на основе типовых ситуаций деятельности.

В обучающих экспериментах приняло участие 10 пилотов. Обучение осуществлялось с помощью разработанного специализированного тренажера, включающего в себя комплекс слайдов, диапроектор, тахистоскоп, прозрачный экран и модель самолета, позволяющий фиксировать положение в пространстве. Большинство ТПС представляли собой участки на траекториях фигур пилотажа, в которых начинались или заканчивались изменения ведущих параметров типа ввод в вираж, установившейся вираж, условно названные «опорными точками» [3]. Применительно к каждой ТПС были созданы слайды с показаниями приборов и изображением видимых частей самолета относительно естественного горизонта. Кроме того, для всех ТПС были расписаны характерные неинструментальные сигналы полета. В ходе обучения проецировались слайды с ТПС на прозрачный экран, размером в приборную доску.

Время предъявления слайдов во время тренировки регулировалось тахистоскопом. В ходе тренировок проводился ряд контрольных замеров с целью оценки времени точного опознания полетных ситуаций, которое включало в себя определение характера пространственного положения самолета с последующим докладом значений шести основных пилотажно-навигационных параметров: высоты, скорости, крена, тангажа, вертикальной скорости и числа оборотов. Субъективно необходимое время опознания при проведении контрольных замеров определялось по моменту выключения пилотами электросекундомера, включающегося и выключающегося одновременно с началом и окончанием предъявления слайда. Для определения чистого времени опознания из полученного времени вычиталось время простой сенсомоторной реакции на сам факт предъявления слайда, равное 0,22 с. Экспериментальное обучение состояло из следующих этапов:

1. Определение исходного времени точного опознания ТПС.

2. Формирование концептуальных эталонов путем заучивания наизусть приборных, а также чувственных признаков ТПС, запоминанием соответствующих им пространственных положений самолета, выставляемых на специальной модели. После сдачи зачета снова определялось время опознания ТПС.

3. Выполнение серии тренировок по формированию целостных эталонов ТПС путем постепенного сокращения времени предъявления слайдов с 5 до 0,1 сек. Слайды с ТПС предъявлялись сначала в той очередности, в которой они следуют на фигурах пилотажа, а затем в случайном порядке. После осуществления серии тренировок оценивалось время опознания ТПС.

4. Определение времени опознания при предъявлении ТПС с отклонениями.

5. Выполнение серии тренировок, в ходе которых пилоты учились запоминанию характерной зрительной формы показаний различных приборов с использованием мнемонических правил. После осуществления данной серии тренировок снова определялось время опознания (ТПС) с отклонениями.

6. Для оценки сформированности ОЦОЭ на заключительном этапе обучения у пилотов определялось время опознания при предъявлении не встречающихся в ходе предыдущих тренировок слайдов с полетными ситуациями, характеризовавшимися большими углами крена, тангажа и изменения высоты и скорости.

В результатах исследования установлена динамика времени опознания полетных ситуаций в ходе экспериментального обучения. Как видно, для опознания ТПС перед экспериментальным обучением понадобилось в среднем 10,23 с. В конце II этапа время опознания уменьшилось до 1,78 сек. Исходя из минимального времени одной зрительной

фиксации в 0,3 с., можно заключить, что опознание на этом этапе происходило путем последовательного считывания показаний приборов ($0,3 \times 6 = 1,8$), т. е. на основе концептуальных эталонов. В конце III этапа пилоты с вероятностью 0,8 могли правильно определять (ТПС), предъявляемые в случайном порядке за время 0,1 с, а субъективно необходимое время опознания уменьшилось до 0,37 с, что соответствует деятельности одной зрительной фиксации. Иными словами, опознание ТПС стало происходить с помощью целостных эталонов. Предъявление ТПС с отклонениями в показаниях различных приборов привело к увеличению времени опознания до 1,21 с, что свидетельствовало о переходе от целостного опознания к аналитическому. После специальных тренировок по запоминанию перцептивных особенностей восприятия отдельных приборов время опознания ТПС с отклонениями удалось уменьшить до 0,44 с, т. е. вновь придать ему целостный характер. Предъявление незнакомых полетных ситуаций на заключительном этапе тренировок выявило, что их опознавания составляло 0,66 с. Сравнение этой величины с первоначальным временем опознания (10,22 с) позволило установить, что оно снизилось в 15 раз. Доказательством того, что в данном случае опознание осуществлялась на основе ОЦОЭ – прототипов, служит как само время опознавания, так субъективные отчеты пилотов, согласно которым незнакомые ситуации определялись как одно из ТПС с отклонениями.

Проверка эффективности проведенного обучения в летном эксперименте выявила, что в визуальном полете у пилотов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой (10 пилотов равноценного класса) 38–58% снизилось общее время контроля приборов. При выводе самолета из сложного положения по приборам после искусственно вызванной пространственной дезориентации, наступавшей при закрытых глазах, максимальное время вывода в горизонтальный полет в экспериментальной группе не превышало 10 с, в то время как в контрольной достигло 17 с; время принятия решения на вывод соответственно составляло 1,1 и 1,6 с, а максимальная длительность первой фиксации после открытия глаз на авиагоризонте 1,0 и 5,0 с. При этом в экспериментальной группе контроль высотомера и указателя скорости, обеспечивающих безопасность полетов, увеличился в среднем на 9,6% ($P < 0,05$) (с 14,5 в контрольной группе до 24,1% в экспериментальной). Полученные результаты свидетельствуют, что даже у опытных профессионалов имеются значительные неиспользованные резервы в функционировании познавательных процессов для повышения надежности деятельности. Далее образование четких концептуальных эталонов типовых ситуаций деятельности (вторая серия тренировок) привело к сокращению времени их точного опознания в пять раз. После же формирования целостных эталонов точное опознание стало проходить практиче-

ски одновременно. При этом было установлено, что проведенные тренировки способствовали формированию обобщенных целостных опознавательных эталонов для определенного множества ситуаций деятельности. Мы отдаем себе отчет, что в реальной деятельности временные характеристики опознания будут несколько большими, чем в лабораторных условиях.

Таким образом, использование полученных при проведении тренировок временных критериев позволяет судить о целостности образующихся опознавательных эталонов и соответственно о когнитивном «запасе прочности» человека-оператора. Проведенное исследование свидетельствует, что формирование с помощью достаточно простых технических средств обучения – обобщенных целостных опознавательных эталонов типовых ситуаций деятельности может быть эффективным средством повышения надежности деятельности пилота любого профиля.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Абульханова-Славская К.А. Типологический подход к личности профессионала. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В.А. Бодрова. – М.: Ин-т психол. АН СССР, 1991. – С. 110–125.
3. Алешин В.И., Афанасьев В.О. Система отображения состояния орбитального комплекса сложной структуры // Космонавтика и ракетостроение. – 2001. – № 25.
4. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания. – СПб.: Речь, 2003. – 296 с.
5. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 512 с.
6. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Королев А.В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: словарь / под ред. Б.А. Душкова. – М.: Акад. Проект: Фонд «Мир», 2005. – 848 с.
7. Баканов А.С., Обознов А.А. Эргономика пользовательского интерфейса. – М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2011. – 176 с.
8. Бовин Б.Г. и др. Экстремальная психология в особых условиях деятельности: моногр. / под науч. ред. Б.Г. Бовина, А.В. Кокорина, А.М. Ракова. – М.: Науч.-исслед. ин-т ФСИН России, 2015. – 517 с.
9. Береговой Г. Т., Пономаренко В. А. Психологические основы обучения человека-оператора готовности к действиям в экстремальных условиях // Вопросы психологии. – 1983. – №1. – С. 51–58.
10. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.
11. Бенсон А.Д. Пространственная дезориентация в полете // Проблемы психологии и эргономики. – 2003. – № 5. – С. 42–46.
12. Воронов И.А. Экстремальная психология: комплексный подход: моногр. // СПбИПиА. – СПб., 2012. – 146 с.

13. Воронов И.А. Теория и профилактика ошибок принятия решений средствами психотехнологии «Пульсар» // Учён. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 1 (155). – С. 287–291.

14. Гаммер М.Д. Разработка системы автоматизированного проектирования компьютерных имитационных тренажеров: дис. ... канд. техн. наук. – Тюмень, 2007. – 123 с.

15. Голиков Ю.Я. Концепции адаптивной автоматизации и подходы к человеку и технике для современных человеко-машинных комплексов // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / отв. ред. Д.Г. Дикая, А.Л. Журашлец – М.: Изд-во Ин-та психологии РАЦ, 2007. – С. 392–408.

16. Дворников М.В., Сухолитко В.А. Проблемы разработки и внедрения активной системы безопасности полетов // Проблемы психологии и эргономики. – 2003. – № 5. – С. 33–42.

17. Львов В.М. Проблема безопасности полетов и эргономические технологии // Проблемы психологии и эргономики. – 2003. – № 5. – С. 22–26.

18. Ломов Б.Ф., Забродин Ю.М. Психологические проблемы деятельности в особых условиях. – М.: Наука, 1985. – 231 с.

19. Меденков А.А. Обеспечение безопасности маневренных полетов // Проблемы психологии и эргономики. – 2003. – № 5. – С. 46–51.

20. Менделевич В.Д. Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) – экспериментально-психологическая методика для оценки готовности к невротическим расстройствам // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – № 1. – С. 35–40.

21. Регуш Л.А. Развитие прогнозирования как познавательной способности личности: дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1985. – 60 с.

Статья поступила: 25.04.2019. Принята к печати: 14.05.2019

С. В. Чермянин, А. С. Скороход, С. С. Вьюшкова

Формирование профессионально важных качеств у клинических психологов на этапе получения профессионального образования

Было проведено профессиографическое описание деятельности клинических психологов, работающих в лечебных учреждениях, и клинических психологов, участвующих в аварийно-спасательных и других неотложных работах при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. Выявлен комплекс индивидуально-психологических свойств и психофизиологических качеств, так называемых «профессионально важных качеств», определяющих успешность профессиональной деятельности специалистов этой категории, что необходимо учитывать в ходе формирования профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология». Также для достижения цели и решения задач исследования в 2010–2015 гг. было проведено комплексное социально-психологическое изучение и психологическое обследование 428 студентов ЛГУ им. А. С. Пушкина, обучающихся по специальности «Клиническая психология» и «Психология». При выборе методов исследования опирались на психологические качества, которые способствуют успешной профессиональной деятельности клинического психолога: когнитивные, коммуникативные, морально-нормативные и поведенческие.

The problem of developing professionally important qualities for helping professions acquires increasing scientific and practical relevance in connection with the constant growth of extremes, the increase in the number of man-made disasters and the content transformation of conditions, activity and requirements to such specialists. But not everyone clinical psychologists has professional important qualities that contribute to the success of professional duties. As a result, working with the patients who are targets of stress, in some cases leads to burnout and loss of interest in this type of activity, which ultimately has a negative impact on the professional longevity of this category of specialists.

The activities of clinical psychologists working in medical institutions, and clinical psychologists involved in emergency and rescue other urgent works in the aftermath of emergency situation had been professional graphic described.

The complex of individual psychological properties and psychophysiological qualities that determine the success of professional activity of specialists had been identified, which should be used in the education of professional competencies of students, specialty "Clinical psychology». To achieve goals, 428 students studying "Leningrad state University n.a. A.S. Pushkin", majoring in "Clinical psychology" and "Psychology» had been surveyed in 2010–2015. The research methods were chosen with the help of the qualities of successful professional activity of clinical psychologist: cognitive, communicative, moral-normative and behavioral.

Ключевые слова: клинические психологи, профессионально важные качества, саморегуляция психоэмоционального и функционального состояния организма, коммуникативные качества, навыки межперсонального взаимодействия, психофизиологическое состояние.

Key words: clinical psychologists, professionally important qualities, self-regulation of functional state, communicative qualities, skills of interpersonal interaction, psychophysiological state.

С 2000 г. в вузах нашей страны осуществляется подготовка специалистов в области клинической психологии. Основное предназначение клинических психологов – оказание психологической помощи лицам с трудностями адаптации, самореализации, связанными с их физическим, психологическим, социальным и духовным состоянием. Характеристики квалификации, которые содержатся в профессиональных стандартах, применяются работодателями в качестве основы для определения требований к уровню подготовки работников в данной сфере деятельности.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки (специальности) 37.05.01 «Клиническая психология» приводится перечень требований, которым специалист должен соответствовать по окончании обучения. Деятельность клинического психолога направлена на повышение адаптационного потенциала человека, гармонизацию психического развития, охрану здоровья, профилактику, психологическую коррекцию и реабилитацию. Дезадаптационные нарушения в жизнедеятельности человека могут формироваться на фоне наличия у индивида патопсихологических характеристик, проявляющихся различными поведенческими аспектами в межперсональных взаимоотношениях.

В документах, касающихся стратегии модернизации российского образования, особое внимание уделяется формированию в процессе обучения компетентности будущих специалистов. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, не только обучение (знания и умения), но и систему формирования личностных качеств, ценностных ориентаций и мотивационных установок [1].

С другой стороны, формирование компетентности современного специалиста невозможно представить без развития других профессиональных компетенций. При этом под профессиональной компетенцией следует понимать нормативные требования к профессиональной подготовке специалиста, а под компетентностью – уже сложившиеся, состоявшиеся его качества [1; 2].

Ряд специалистов в области психологии определяют сущность понятия «профессиональная компетентность», как интеграцию знаний, опыта и профессионально значимых личностных качеств, которые отражают способность специалиста эффективно выполнять свою профессиональную деятельность [2–4].

Формированию профессионально значимых качеств специалисты уделяют особое внимание. В настоящее время в отечественной психологии укоренился термин, под которым профессионально значимыми (важными) качествами понимаются индивидуальные качества субъекта труда, влияющие на эффективность профессиональной деятельности и успешность ее усвоения и определяющие потенциальные или реализуемые способности к эффективному профессиональному обучению и дальнейшей конкретной профессиональной деятельности [4].

Исходя из этих положений, в процессе обучения будущих клинических психологов формированию профессиональных компетенций следует уделять первостепенное значение. Учитывая мнения авторитетов в области психологии, между понятием «профессиональные компетентности» и «профессионально значимые (важные) качества», с определенными оговорками можно поставить знак равенства. Поэтому формирование «профессионально значимых (важных) качеств» клинических психологов на этапе профессионализации в образовательном учреждении является важной и актуальной научно-практической задачей.

Противоречие заключается в том, что не все клинические психологи обладают необходимыми профессионально важными качествами (ПВК), способствующими успешности выполнения профессиональных обязанностей. Вследствие этого работа с пациентами, являющимися мишенями стрессогенных воздействий, в ряде случаев у самих клинических психологов приводит к эмоциональному выгоранию, профессиональным деформациям и потере интереса к данному виду деятельности, что в итоге негативным образом сказывается на профессиональном долголетии этой категории специалистов [5].

В отдельных исследованиях представлены требования к ПВК клинических психологов, опосредующие успешность профессиональной деятельности [6]. По мнению Н.С. Хоч и М.С. Пузиковой, в образовательном учреждении у клинического психолога необходимо формировать такие профессионально важные качества, как хороший уровень социальной адаптации, поведенческую регуляцию, коммуникативную компетентность и направленность на достижение результата в деятельности [7].

В рамках комплексного исследования было проведено профессиографическое описание деятельности клинических психологов, работающих в лечебных учреждениях, и клинических психологов, участвующих в аварийно-спасательных и других неотложных работах (АСДНР) при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. Выявлен комплекс

индивидуально-психологических свойств и психофизиологических качеств, определяющих успешность профессиональной деятельности специалистов этой категории, что необходимо учитывать в ходе формирования профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология».

При выборе методов исследования мы опирались на психологические качества, которые способствуют успешной профессиональной деятельности клинического психолога: когнитивные, коммуникативные, морально-нормативные и поведенческие. Полученные количественные показатели были дополнены и уточнены данными наблюдения и опроса. Для изучения профессионально-психологических качеств клинических психологов было осуществлено профессиографическое изучение и психологическое обследование 42 специалистов, работающих в лечебных учреждениях Минздрава РФ, а также 30 клинических психологов, работающих в учреждениях МЧС России и других «силовых» структурах.

В ходе профессиографических исследований и дальнейшей обработки полученных данных (профессиограмм) был выявлен комплекс профессионально важных качеств, определяющих успешность профессиональной деятельности клинического психолога. В соответствии с принципами, принятыми в психологии, при анализе психограмм в процессе отбора учитывались только те аспекты компетенций, которым эксперты присваивали от 7,0 до 10 баллов (по 10-балльной системе измерений). Учитывались те профессионально важные качества, при наличии которых возможно эффективное осуществление профессиональной деятельности специалиста; они составили не более 16% от общего количества всех качеств, представленных в профессиографическом опроснике В. А. Корзунина [8]. Способности, оцененные экспертами ниже 7,0 баллов, в анализе полученных данных не рассматривались.

Все аспекты компетенций, выделенные экспертами как профессионально важные и необходимые для успешности профессиональной деятельности клинического психолога, были сведены в четыре условных блока относящихся:

- 1) к когнитивным качествам (когнитивным навыкам);
- 2) нервно-эмоциональной устойчивости и психической саморегуляции;
- 3) к коммуникативным качествам;
- 4) к морально-нормативным качествам.

Перечень компетенций и их рейтинг в каждом блоке представлены в табл. 1.

Таблица 1

Профессионально важные компетенции, необходимые клиническому психологу для успешности профессиональной деятельности

№ п/п	Изучаемая компетенция (профессиографический опросник В.А. Корзунина, 2001)	Количественная характеристика изучаемого показателя (10-балльная шкала)	
		Психологи МЧС, в том числе участвовавшие в АСДНР, n = 30 M±m	Психологи, работающие в лечебных учреждениях, n = 42 M±m
1	2	3	4
1. Когнитивные аспекты компетенций			
1.1.	Умение выделить в информации существенное, главное (логическое мышление)	9,32±0,2	9,02 ±0,2
1.2.	Способность своевременно и объективно оценить обстановку и свои действия (критичность мышления)	8,90±0,2	8,77±0,2
1.3.	Способность на основе единичных фактов находить закономерность (индуктивные умозаключения)	8,83±0,3	8,44 ±0,3
1.4.	Умение прогнозировать исход событий с учетом их вероятности	8,35±0,1	8,22±0,2
1.5.	Способность находить новые необычные решения (творческое мышление)	8,52±0,4	8,33 ±0,4
1.6.	Независимость и самостоятельность суждений (самостоятельность мышления)	8,32±0,2	8,32±0,3
1.7.	Способность применять общие закономерности к конкретным единичным фактам (дедуктивное мышление)	8,09±0,3	8,30±0,3
1.8.	Способность быстро находить правильные решения при дефиците времени (быстрота мышления)	7,96±0,1	7,77±0,3
2. Эмоционально-регуляторные аспекты компетенций			
2.1.	Способность быстро находить правильные решения при дефиците времени	9,11±0,1	8,60±0,2
2.2.	Способность объективно оценить обстановку, свои действия и действия окружающих	8,88±0,1	7,7±0,2
2.3.	Самообладание, выдержка при стрессовых ситуациях	8,72±0,1	7,51±0,2
2.4.	Способность сохранять устойчивость внимания в стрессовых ситуациях или в условиях помех	8,61±0,2	8,34±0,3
2.5.	Настойчивость в достижении поставленной цели	8,55±0,2	7,0±0,2
2.6.	Смелость, решительность	8,35±0,2	6,1± 0,3 *

1	2	3	4
2.7.	Умение сохранять работоспособность в экстремальных условиях при повышенных физических и психических нагрузках	8,30±0,2	6,4±0,3*
2.8.	Умение принимать решения в быстроменяющейся обстановке	8,29±0,2	5,8± 0,4*
2.9.	Способность к длительному сохранению высокой активности в условиях развивающегося утомления	7,96±0,2	7,03±0,3
2.10.	Выносливость к напряженной и длительной умственной деятельности	7,60±0,2	8,10±0,3
3. Коммуникативные аспекты компетенций			
3.1.	Умение вести беседу, спор, логически аргументировать свою точку зрения	9,14±0,1	8,73±0,2
3.2.	Способность располагать к себе людей, вызывать у них доверие. Тактично и внимательно обходиться с окружающими	9,01±0,1	8,53±0,2
3.3.	Способность находить наиболее целесообразную форму общения в зависимости от условий общения и окружающей обстановки	8,77±0,3	7,45±0,3
3.4.	Умение согласовывать свои действия с действиями партнеров, отказ от личных притязаний на успех при решении общей задачи	8,62±0,2	7,33±0,2
3.5.	Способность правильно оценивать эмоциональное состояние человека	8,57±0,3	7,7±0,2
3.6.	Способность находить наиболее целесообразную форму общения в зависимости от индивидуальных особенностей собеседника	8,40±0,2	8,63±0,2
3.7.	Умение правильно оценивать окружающих, выявлять сильные и слабые стороны	8,25±0,3	7,21±0,2
4. Морально-нравственные и этические аспекты компетенций			
4.1.	Способность соблюдать кодекс психолога	9,22±0,1	8,93±0,2
4.2.	Готовность перепроверить свои предположения и советоваться на супервизии с более опытными специалистами. Умение признавать и исправлять свои ошибки	9,20±0,1	8,70±0,2
4.3.	Способность отстраненно относиться к слабостям и патологическим проявлениям личности	9,18±0,2	8,60±0,3
4.4.	Отношение к больному как к личности (работа с больным, а не с болезнью)	9,15±0,2	8,82±0,3
4.5.	Эмпатийность (способность к сопереживанию)	9,12±0,1	8,33±0,2
4.6.	Способность и умение говорить только то, что «не навредит» пациенту	9,01±0,1	8,15±0,2

1	2	3	4
4.7.	Соблюдение правил профессиональной этики	8,89±0,3	8,92±0,3
4.8.	Осознание общественной важности своей профессиональной деятельности	8,93±0,3	8,3±0,3
4.9.	Готовность уважать права и достоинство личности	8,83±0,3	8,75±0,3
4.10.	Дисциплинированность	8,81±0,2	7,44±0,3
4.11.	Способность побуждать людей к активной деятельности	7,98±0,3	6,4±0,3*
4.12.	Умение брать на себя ответственность за принятые решения и действия	7,49±0,3	6,1±0,3 *
4.13.	Тактичность, деликатность	7,41±0,3	8,18±0,2

* – значение ПВК меньше 7,0 стенов

Анализ представленных в таблице ПВК, выделенных как психологами, работающими в лечебных учреждениях Минздрава РФ, (n=42), так и психологами лечебных учреждений МЧС России и других «силовых» структур (n=30) в большинстве случаев оказались схожими. Их следует рассматривать как комплекс профессионально важных качеств, необходимых клиническому психологу с позиции профессиональной компетентности для успешности деятельности.

Установлено, что для успешности профессиональной деятельности клинического психолога особое значение имеют:

- когнитивные аспекты компетенций и в первую очередь умение выделить в информации главное и существенное, способность своевременно и объективно оценить обстановку;
- эмоционально-регуляторные компетенции;
- коммуникативные и морально-нормативные компетенции.

Выявленный комплекс компетенций следует рассматривать как основное «ядро» индивидуально-психологических и психофизиологических ПВК клинического психолога, определяющих успешность профессионализации специалиста.

Однако дальнейший анализ профессиографического исследования показал, что эксперты – клинические психологи МЧС России и других «силовых» структур, предъявляют более жесткие требования к компетенциям, особенно к их когнитивным и эмоционально-регуляторным аспектам. Это объясняется тем, что они принимают участие в оказании экстренной психологической помощи пострадавшим в чрезвычайных ситуациях, а также личному составу аварийно-спасательных формирований, участвующих в ликвидации последствий крупномасштабных техногенных и экологических катастроф. Деятельность в условиях чрезвычайных ситуаций предполагает наличие достаточного высокого уровня нервно-эмоциональной устойчивости и психической саморегуляции: способность сохранять самообладание при стрессогенных воздей-

ствиях, умение быстро и объективно оценивать сложившуюся ситуацию, сохранять работоспособность в экстремальных условиях при повышенных физических и психических нагрузках, умение работать в коллективе и подчиняться приказам руководителей.

Поэтому клиническим психологам, работающим в условиях АСДНР, помимо известных требований, предъявляемых к специалистам этих профессий, необходимы сугубо частные профессиональные качества. Это касается способности к формированию устойчивых морально-нормативных качеств (соблюдение правил профессиональной и корпоративной этики, осознанное понимание государственной и общественной важности своей профессиональной деятельности, способность к сопереживанию в процессе оказания экстренной психологической помощи пострадавшим и др.).

Для достижения цели и решения задач по формированию необходимых для клинического психолога ПВК в ходе проведенного исследования (2010–2015 гг.) было осуществлено комплексное социально-психологическое изучение и психологическое обследование 428 студентов ЛГУ им. А. С. Пушкина. Из них 214 человек – студенты I–V курсов, обучавшихся по специальности «Клиническая психология» (основная группа). В качестве контрольной группы выступали 214 студентов I–V курсов, обучавшихся по специальности «Психология» (контрольная выборка). В ходе констатирующего эксперимента студенты I–V курсов (основной и контрольной групп) были обследованы комплексом психодиагностических методик. Обследование проводилось трижды: в начале учебного года, перед производственной практикой (в начале весеннего семестра) и в конце учебного года.

Для достижения цели исследования было необходимо определить, от уровня развития каких психологических качеств и свойств личности зависит успешность профессионального обучения по избранной специальности. Установлено, что основными психологическими характеристиками студентов, способствующими успешности обучения по специальности «Клиническая психология», являются: высокий и достаточный уровень личностного адаптационного потенциала, включающего в себя в качестве составляющих показатели нервно-психической устойчивости, коммуникативных и моральных качеств индивида. Кроме этих качеств, крайне важными являются основные психологические защитные механизмы личности (в первую очередь рациональные механизмы психологических защит), а также мотивационные установки индивида в плане успешности обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.

Так, на начальном этапе обучения студенты используют преимущественно неконструктивные формы психологических защитных реакций «Регрессию» и «Отрицание», связанные с дефицитом знаний и профес-

сиональных навыков. «Интеллектуализация» занимает у первокурсников последнее место в рейтинге защит. Учебно-воспитательный процесс обеспечивает формирование у студентов старших курсов более конструктивных видов защит, связанных с переработкой и переоценкой информации, таких как: «Компенсация», «Интеллектуализация» и «Проекция». На последнем месте в рейтинге видов защит у студентов старших курсов, оказались: «Вытеснение», «Реактивное образование», «Регрессия», Показатель степени напряженности защит у студентов старших курсов, по сравнению с первокурсниками, ниже на 20 %.

В процессе обучения у большинства студентов (95 %) отмечается устойчивая мотивация к обучению и наличие интереса к деятельности клинического психолога. Наиболее популярная сфера трудоустройства у студентов старших курсов – здравоохранение (36,8%), а также психологические подразделения «силовых структур» (31,6%), где роль клинического психолога является определенной и конкретной.

Особое внимание в плане формирования ПВК у будущих специалистов в области клинической психологии необходимо уделять производственным практикам студентов. Учитывая, что многие ведущие специалисты в области психологии, определяя сущность понятия «профессиональная компетентность», дают возможность представить ее как интеграцию знаний, опыта и профессионально значимых (важных) личностных качеств, которые отражают способность специалиста эффективно выполнять профессиональную деятельность [1; 3; 4]. Поэтому только во время прохождения всех типов производственных практик у обучающихся формируются необходимые компетенции, когда студенты «впитывают» наблюдаемые ими особенности взаимоотношений в профессиональной среде, корпоративные требования, ценностные ориентации и мотивационные установки зрелых клинических психологов, что в ряде случаев невозможно показать в ходе учебного процесса в образовательном учреждении.

Наличие и выраженность у студентов необходимых качеств, определяющих успешность профессиональной деятельности клинического психолога, предполагающего работать в лечебных учреждениях или же в психологических подразделениях «силовых структур», необходимо учитывать при распределении студентов на обучение по соответствующим специализациям. При этом достаточный уровень развития нервно-психической устойчивости, коммуникативных и морально-нормативных качеств студентов предполагает таких кандидатов рекомендовать, в первую очередь, к обучению по специализации № 1 «Психологическое обеспечение в чрезвычайных и экстремальных ситуациях» и специализации № 3 «Патопсихологическая диагностика и психотерапия» в соответствии с ФГОС по направлению подготовки (специальности) 030401 «Клиническая психология». В ходе учебно-воспитательного процесса

необходимо формировать профессионально-психологические качества, способствующие успешности деятельности по специальности, путем осуществления целенаправленных занятий и тренингов.

С учетом требований профессиональной компетентности и психологической готовности к деятельности, обучение клинических психологов, вне зависимости от специализации, должно быть направлено на формирование коммуникативных и морально-нормативных качеств, нервно-психической устойчивости и способности к психической саморегуляции, толерантности и повышенной ответственности за жизнь и здоровье пациентов [9].

При проведении целенаправленных занятий и тренингов в отношении студентов, предполагающих осуществлять дальнейшую профессиональную деятельность в психологических формированиях МЧС России и «силовых структурах», необходимо их целенаправленно обучать методам сохранения эмоциональной устойчивости в условиях стресса и методам восстановления функционального состояния и резервных возможностей организма. В отношении студентов, предполагающих осуществлять дальнейшую профессиональную деятельность в лечебных учреждениях, в первую очередь следует уделять внимание способности к формированию широкого диапазона психологической приемлемости, оптимального ролевого репертуара, толерантности, направленности на саморазвитие и личностный рост.

Система психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология», должна реализовываться на всех этапах их адаптации и включать в себя процедуры мониторинга психофизиологического состояния, а также комплекс психолого-педагогических воздействий, направленных на формирование необходимых профессиональных важных качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности в дальнейшем и активизацию внутрличностных ресурсов.

Список литературы

1. Хуторской А. В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. – М., 2002. – 86 с.
2. Глебова Л. Н., Кузнецова М.Д., Шадриков В.Д. Мониторинг качества высшего педагогического образования. – М.: Логос, 2012. – 368 с.
3. Зинченко Ю.П. Проблемы психологического образования и науки / Ю.П. Зинченко // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2014. – 1 (56). – С. 90–92.
4. Шадриков В. Д., Дружинин В.Н. Формирование подсистемы ПВК в процессе профессионализации // Проблемы индустриальной психологии: межвуз. тематический сб. – Ярославль, 1979. – С. 3–18.
5. Чермянин С.В., Корзунин В.А., Скороход А.С. Методологические аспекты психолого-педагогического сопровождения студентов вуза, обучающихся по специальности «Клиническая психология» // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина. – 2015. – № 1. Т. 5. Психология. – С. 65–78.

6. Чернышова Л.А. Роль супервизии в формировании профессионально важных качеств клинического психолога // Известия Самарск. науч. центра РАН. – 2012. – № 2-1. Т. 14. – С. 175–177.

7. Хоч Н.С., Пузикова М.С. Гендерные аспекты психофизиологического моделирования профессиограммы клинического психолога // Изв. Самарск. науч. центра РАН. – 2010. – № 5-2. – Т. 12.

8. Корзунин В. А. Закономерности динамики профессионально важных качеств военных врачей в процессе профессионализации: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2001. – С. 207.

9. Скороход А.С. Формирование профессиональных компетенций в ходе психолого-педагогического сопровождения студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология»: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2017. – 263 с.

Статья поступила: 05.04.2019. Принята к печати: 22.04.2019

УДК 37.015.3 : 378.062

Г. Ю. Авдиенко

Целесообразность применения социально-психологической комфортности как критерия успешности взаимодействия обучающегося с образовательной средой вуза в организации психологического сопровождения

Статья знакомит с психологическим феноменом «социально-психологическая комфортность», выявленным в результате научного исследования взаимодействия обучающегося с образовательной средой вуза. Установлено, что социально-психологическая комфортность обучающегося представляет собой психическое состояние, определяющее его субъективную оценку успешности взаимодействия с образовательной средой вуза. Вместе с тем в рамках разработки единой методологии психологического сопровождения обучающихся в вузе установлено, что основным критерием успешности адаптации обучающегося следует считать субъективную оценку обучающегося удовлетворенностью образовательной средой вуза. Следовательно, в качестве единого методологического подхода к психологическому сопровождению обучающихся вуза следует принять социально-психологическую комфортность.

The article introduces the psychological phenomenon of "socio-psychological comfort," identified as a result of a scientific study of the interaction of the student with the educational environment of the university. It has been established that the student's social and psychological comfort is a mental state that determines his subjective assessment of the success of interaction with the educational environment of the university. At the same time, within the framework of developing a unified methodology of psychological support for students at a higher education institution, it was found that the main criterion for successful adaptation of a student should be considered a subjective assessment of the student's satisfaction with the educational environment of the university. Consequently, as a single methodological approach to the psychological support of students of the university should be taken socio-psychological comfort.

Ключевые слова: адаптированность, обучающийся, комфортность, образовательная среда, состояние, субъективная оценка, удовлетворенность.

Key words: adaptability, learner, comfort, educational environment, state, subjective assessment, satisfaction.

Изучение результатов научных исследований эффективности различных подходов к психологическому сопровождению в вузах, убедительно доказывает, что психологическое сопровождение является существенным гармоничным дополнением образовательной деятельно-

сти вуза, повышающим качество профессиональной подготовки и расширяющим возможности личностного развития обучающихся. Многообразие критериев оценок эффективности психологического сопровождения и требования руководящих документов указывают на актуальность разработки единого методологического подхода к психологическому сопровождению обучающихся в вузе. Анализ статей Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Приказа Минобрнауки России № 636 «Об утверждении положения о службе практической психологии в системе министерства образования российской федерации», проведенный в рамках научного исследования по вопросу разработки единой методологии психологического сопровождения обучающихся вуза, привел к пониманию психологического сопровождения как деятельности структурного подразделения вуза, например, именуемого «психологическая служба» по обеспечению успешной адаптации обучающихся к условиям образования в конкретной образовательной среде [7; 8]. Пункт 4 статьи 95.2 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» введенного Федеральным законом от 21.07.2014 № 256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования» определяет критерии создания благоприятных условий, определяющих успешность адаптации обучающегося в образовательной среде вуза, к которым относятся: комфортность условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; доброжелательность, вежливость, компетентность работников; удовлетворенность качеством образовательной деятельности организаций [8]. А это указывает на то, что основным критерием успешности адаптации обучающегося следует считать субъективную оценку обучающегося удовлетворенностью образовательной средой вуза.

Н.В. Гришина считает: «Сегодня правомерно говорить об окончательном утверждении подхода, предполагающего учет субъективного отношения человека к тем или иным событиям в их развитии» [3].

А.Н. Алехин утверждает: «Достоверным критерием психической адаптированности в психологическом аспекте является качество переживаний человека, отражающих степень удовлетворенности (самим собой, миром и людьми), которая отражает меру соответствия индивидуального опыта человека складывающимся ситуациям жизни» [2].

Е.П. Ильин связывает понятие «переживание» с психическими состояниями, которые являются активной, системной, приспособительной реакцией личности на внешние и внутренние воздействия и направлены на сохранение ее целостности и обеспечение жизнедеятельности в конкретных условиях обитания [4]. А.С. Кочарян и А.М. Лисеная утверждают, что термин переживание скорее отражает субъективное состояние человека, а не является элементом некоторого психологического

состояния. Переживание в этом смысле является феноменом, а не понятием [6].

Таким образом, в качестве субъективной оценки обучающегося вуза следует считать состояние, определяемое переживанием, отражающим степень удовлетворенности образовательной средой и событиями, происходящими в ней.

Авторским исследованием установлено, что удовлетворенность в деятельности определяется успешностью преодоления определенных трудностей в конкретной среде, т. е. важным звеном является не сложность деятельности и не условия среды, а успешность взаимодействия человека со средой. Другими словами, человек стремится заниматься той деятельностью, которой ему заниматься комфортно.

Одним из результатов анализа исследования явилось выявление психологического феномена, характеризующего личностную значимость и удовлетворенность обучающегося образовательной средой вуза [1].

Выявленный психологический феномен представляет собой удовлетворенность теми факторами образовательной среды вуза, которые являются субъективно значимыми для самих обучающихся с точки зрения профессиональной подготовки и личностного развития, т. е. определяющими комфортность этого развития.

Вместе с тем комфортность является субъективной оценкой адаптированности обучающегося в образовательной среде и представляет собой состояние удовлетворенности тем, что с ним в этой среде происходит: удовлетворенность межличностного взаимодействия с социальной средой и удовлетворенность «приближения» к выбранной профессии (рис. 1).

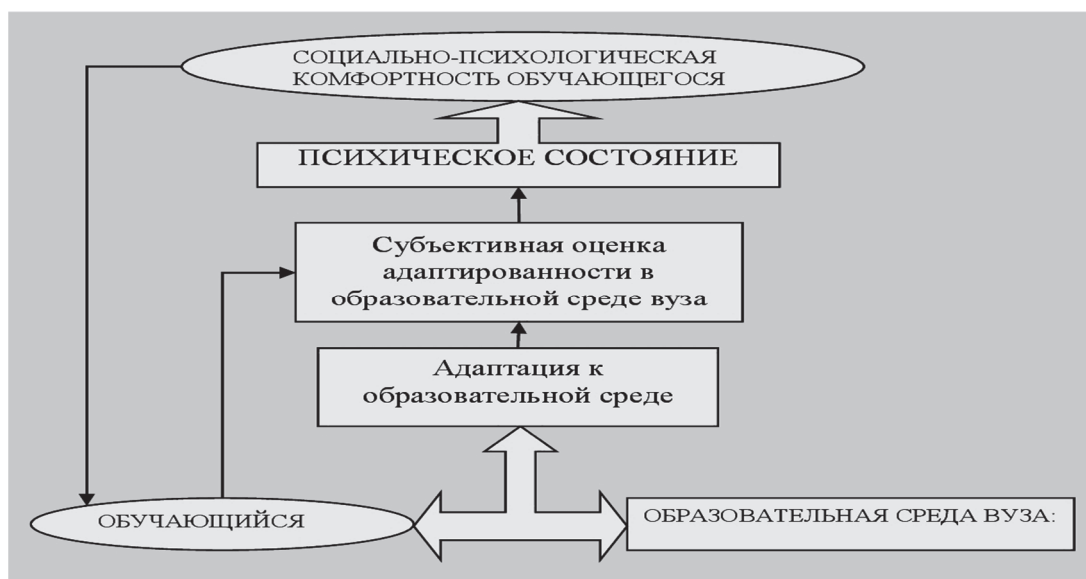


Рис. 1. Сущность социально-психологической комфортности обучающегося в образовательной среде вуза

Рассматривая взаимодействие обучающегося с образовательной средой, необходимо заметить, что, если неотъемлемой частью образовательной среды является социальное окружение, то феномен комфортности следует считать социально-психологической комфортностью обучающегося в образовательной среде вуза. В качестве критерия, определяющего уровень социально-психологической комфортности обучающегося в образовательной среде вуза, следует считать его состояние, определяемое переживанием психических явлений, определяющих удовлетворенность человека от взаимодействия со средой.

Таким образом, под социально-психологической комфортностью следует понимать состояние удовлетворенности от успешности взаимодействия обучающегося с образовательной средой вуза. На основании анализа литературных источников удовлетворенность обучающегося образовательной средой вуза следует рассматривать как психическое состояние, определяющее его субъективную оценку этой среды. Следовательно, социально-психологическая комфортность обучающегося представляет собой психическое состояние, определяющее его субъективную оценку успешности взаимодействия с образовательной средой вуза. Поэтому, социально-психологическая комфортность обучающегося может выступать в качестве критерия его адаптированности в образовательной среде вуза, который следует применять в организации психологического сопровождения.

В заключение, следует определиться с понятиями «адаптированность» и «комфортность». Адаптированность следует рассматривать как уровень фактического приспособления человека к жизни, взаимосоответствия его социального статуса и удовлетворенности или неудовлетворенности собой [5]. По итогам проведения научного исследования нами установлено, что комфортность не означает того, что к обучаемому не предъявляются серьезных требований и от этого он себя чувствует расслабленно и беззаботно. Как раз наоборот, к обучаемому предъявляются серьезные требования в плане обучения и соответствия нормам поведения. Комфортность означает, что обучаемый придерживается существующих норм поведения, взаимодействия с социумом, мотивирован на обучение, а также в состоянии успешно освоить предложенную учебную программу. При этом он вполне удовлетворен существующим порядком общения с преподавателями и взаимодействием с другими обучаемыми, требованиями, предъявляемыми учебными планами. Следовательно, достаточно высокий уровень социально-психологической комфортности говорит об относительно высоком уровне адаптированности обучающегося к условиям конкретного учебного заведения, в результате чего обучаемый пребывает в оптимальном функциональном состоянии, что позитивно влияет на эффективность его учебной деятельности и личностного развития. Состояние комфортности – это не прекращение психического напряжения после

удовлетворения потребности или достижения значимой цели. Состояние комфортности обучающегося вуза следует рассматривать как отсутствие психического напряжения, вызванного противоречиями в социуме (в учебной группе, на курсе, факультете и т. д.), отсутствием мотивации к учебной деятельности, неудовлетворенностью выбранным будущим профессиональным путем, адекватностью самооценки, наличием психологического давления, т. е., состояние, способствующее максимальной эффективности деятельности, раскрытию творческого потенциала, личностного развития, отсутствием стрессовых доминант.

Список литературы

1. Авдиенко Г. Ю. Концепция социально-психологической комфортности личности в образовательной среде вуза в практике психологической службы факультета // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2015. – № 3 (62). – С. 10–13.
2. Алёхин А. Н. Адаптация как концепт в медико-психологическом исследовании: юбилейный сб. науч. тр. (к 10-летию кафедры клинической психологии РГПУ им. А.И. Герцена). – СПб.: Стратегия будущего, 2010. – С. 27–32.
3. Гришина Н. В. Психология конфликта. – 2-е изд. – Серия: Мастера психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
4. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. – М.: Академия, 2000. 176 с.
6. Кочарян А. С., Лисеная А. М. Психология переживаний: учеб. пособие. – Харьков: Изд-во Харьков. национального ун-та им. В. Н. Каразина, 2011. – 224 с.
7. Приказ Минобразования РФ от 22.10.1999. № 636 «Об утверждении положения о службе практической психологии в системе министерства образования российской федерации» // Бюл. Министерства Образования РФ. – 1999. – № 12.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 24.07.2015): принят Госдумой 21.12.2012 / СЗ РФ. – 2012. – № 53, ст. 7598. – 2014. – № 6, ст. 562; № 19, ст. 2289. – № 23, ст. 2930 – 2015. – №1, ст. 53.

Статья поступила: 15.04.2019. Принята к печати: 29.04.2019

В. А. Губин, Д. В. Шабаров

Разработка комплексной программы подготовки вновь принятых прокурорских работников прокуратуры Российской Федерации к различным видам надзорной деятельности

В статье представлены результаты разработки комплексной программы подготовки вновь принятых прокурорских работников прокуратуры Российской Федерации к различным видам надзорной деятельности, отражающих развитие психологических характеристик прокурорских работников как субъектов учебно-профессиональной деятельности. Проанализирована система обучения и повышения квалификации на примере прокуратуры Санкт-Петербурга.

The article presents the results of the development of a comprehensive program for the preparation of newly adopted prosecutors of the prosecutor's office of the Russian Federation to various types of supervisory activities, reflecting the development of the psychological characteristics of prosecutors as subjects of educational and professional activities. The system of training and advanced training is analyzed on the example of the prosecutor's office of St. Petersburg.

Ключевые слова: субъект учебно-профессиональной деятельности, системное образование, ведомственный вуз, учебная деятельность в прокуратуре, комплексная программа.

Key words: subject of educational and professional activities, system education, departmental university, educational activities in the prosecutor's office, a comprehensive program.

В органах и учреждениях прокуратуры Российской Федерации прием на службу и назначение на прокурорские должности осуществляется, как правило, из числа лиц, состоящих в резерве кадров для трудоустройства.

Такой кадровый резерв формируется из выпускников ведомственных высших учебных заведений, в которых в соответствии с заключенными договорами о целевом обучении осуществляется подготовка кадров для органов прокуратуры.

Процесс подготовки специалистов в ведомственных учебных заведениях кадровыми службами прокуратур субъектов Российской Федерации постоянно контролируется, осуществляется постоянная связь со студентами-целевиками – проводятся встречи, беседы, запрашивается информация о соблюдении ими учебной дисциплины, организуется учебная практика. Все студенты-целевики в качестве общественных по-

мощников прикреплены к районным или специализированным прокуратурам, где им прививаются навыки надзорной деятельности непосредственно на базе районной и специализированной прокуратур.

С 2018 г. в ведомственных вузах прокуратуры Российской Федерации подготовка осуществляется по Федеральному государственному образовательному стандарту, уровень – специалитет по специальности 40.05.04 «Судебная и прокурорская деятельность», специализации «Прокурорская деятельность» [4]. Выпускники, освоившие данную образовательную программу, готовы выполнять такие виды профессиональной деятельности, как правотворческая, правоприменительная; правоохранительная, правозащитная, прокурорская, научно-исследовательская, организационно-управленческая, экспертно-консультационная и педагогическая [2]. Основная образовательная программа охватывает весь спектр основных направлений надзорной деятельности, и выпускник ведомственного вуза с багажом знаний, умений и навыков практической деятельности, полученных в процессе обучения, готов к их практическому применению на любом направлении надзора.

При решении вопроса о приеме на службу выпускников иных образовательных организаций кадровые подразделения прокуратуры Российской Федерации в основном ориентируются на ведущие федеральные государственные образовательные организации юридического профиля, имеющие государственную аккредитацию.

Например, в Санкт-Петербурге такими образовательными организациями являются: Санкт-Петербургский институт (филиал) ФГБОУ ВО «Всероссийский государственный университет юстиции (РПА Минюста России)»; Северо-Западный институт управления (филиал ФГБОУ ПВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»); с которыми прокуратурой г. Санкт-Петербурга заключены договоры и соглашения о сотрудничестве в сфере подготовки юридических кадров.

Подбор кандидатов в резерв кадров для трудоустройства осуществляется также из числа лиц, прошедших программу подготовки в качестве общественного помощника, работающих на предприятиях и в организациях города и желающих перейти на службу в органы прокуратуры, а также работников прокуратуры города, замещающих вспомогательные должности.

У выпускника вневедомственного вуза профессиональная подготовка и специализация может существенно отличаться от того вида надзорной деятельности, которая будет возложена на него при распределении должностных обязанностей после трудоустройства в органы и учреждения прокуратуры Российской Федерации.

Также следует отметить, что во многих регионах России на вновь принятого прокурорского работника возлагается целый комплекс различных по своей сущности видов надзорной деятельности, например,

таких как поддержание государственного обвинения в уголовном судопроизводстве и надзор за соблюдением федерального законодательства.

Данное противоречие между выпускником юридического вуза и требованиями к знаниям, умениям и навыкам, предъявляемым к прокурорским работникам, осуществляющим надзор по направлению, которое отличается от специализации данного выпускника, обуславливает **актуальность** разработки и внедрения в практическую деятельность «Комплексной программы подготовки вновь принятых прокурорских работников прокуратуры Российской Федерации к различным видам надзорной деятельности» (далее – Программа). Цель данной Программы – в усовершенствовании имеющихся знаний и приобретение навыков прокурорской деятельности и **специальных знаний** у вновь принятых прокурорских работников, не имеющих стажа работы в органах и учреждениях прокуратуры Российской Федерации.

По мнению А.А. Кораблева, специальные знания – это узконаправленные теоретические знания и практические навыки в конкретной специализации, не являющиеся общедоступными [6].

Основу данной **комплексной программы** составляет «Программа начальной профессиональной подготовки вновь принятых прокурорских работников в прокуратуре Санкт-Петербурга», которая разработана отделом кадров прокуратуры Санкт-Петербурга, успешно апробирована на практике и утверждена приказом прокурора Санкт-Петербурга от 22.09.2016 № 101 «Об организации обучения вновь принятых прокурорских работников в прокуратуре Санкт-Петербурга [3]. Обучение по данной программе начальной профессиональной подготовки вновь принятых прокурорских работников проводится в прокуратуре Санкт-Петербурга с 2010 г. Срок обучения составляет десять рабочих дней. В ходе освоения данной программы вновь принятых работников знакомят с Правилами внутреннего трудового распорядка прокуратуры г. Санкт-Петербурга, Кодексом этики прокурорского работника [1], Присягой прокурора, с требованиями, предъявляемыми к поведению работников прокуратуры на службе и в быту. Осуществляется ознакомление со всеми направлениями прокурорской деятельности, даются рекомендации по изучению действующего законодательства, приказов и указаний Генерального прокурора Российской Федерации, прокурора Санкт-Петербурга, методические рекомендации по проведению проверок, обсуждение наиболее часто встречающихся ошибок, допускаемых прокурорами при осуществлении прокурорской деятельности [3].

Программа подготовки охватывает основные аспекты надзорной деятельности и общие представления о различных видах прокурорской деятельности.

Завершает программу зачет, который принимается комиссией по результатам обучения по данной программе.

В отличие от утвержденной программы подготовки, которая носит обзорный, ознакомительный характер, предложенная комплексная программа учитывает утвержденную программу подготовки и дифференцирует подготовку вновь принятых прокурорских работников по различным видам надзорной деятельности, что дает возможность иметь конкретные представления о данном виде надзорной деятельности, получать необходимые знания, навыки и умения в процессе практико-ориентированного обучения.

Программа систематизирует и обобщает отдельные учебные дисциплины в комплекс подготовки. Нами сформулированы и поставлены цели изучения данных дисциплин, а также знания, умения и навыки, приобретаемые в результате данной практико-ориентированной учебно-профессиональной деятельности, субъектами которой выступают вновь принятые прокурорские работники.

Комплексная программа предполагает усовершенствование прокурорских работников по конкретным видам надзорной деятельности.

Комплексная программа подготовки вновь принятых прокурорских работников прокуратуры Российской Федерации к различным видам надзорной деятельности состоит из основных блоков, которые отражены в статье в «Вестнике Ленинградского государственного университета А.С. Пушкина» за 2018 г. в №4 С. 47–58 [5].

По мнению П.Я. Гальперина, учение характеризуется как процесс одновременного накопления знаний и овладения приемами оперирования ими. Овладения приемами происходит:

- 1) через ознакомление учащихся с ними;
- 2) упражнение – применение соответствующих приемов умственной деятельности на различном материале;
- 3) перенос – использование приемов при решении новых задач.

Таким образом, путь формирования приемов умственной деятельности примерно таков: усвоение содержания приема – самостоятельное применение – перенос на новые ситуации.

Организация и регламентация активности обучающегося помогает воспитать «дисциплинированное» или «системное» мышление.

Реализация системного подхода в обучении даже ограниченного лишь задачей раскрытия учебного предмета как «системы» открывает существенное повышение теоретического уровня обучения, формирование системного и диалектического мышления.

Формирование системной ориентировки в предмете профессиональной деятельности и открываемое ею специфическое содержание объекта составляют главные моменты психологических «основ» профессионального обучения [7].

В соответствии с Концепцией воспитательной работы в системе прокуратуры Российской Федерации, утвержденной приказом Генерального прокурора Российской Федерации от 17.03.2010 №114, одной из традиционных форм воспитательной работы, оказывающей позитивный воспитательный эффект и требующей дальнейшего системного развития, является повышение квалификации, стажировки, «круглые столы», семинары, лекции, доклады и их обсуждение, индивидуально-воспитательные беседы [4].

В целях реализации данной Концепции и совмещения практического опыта с теоретическими знаниями в рамках реализации комплексной программы прокурорские работники участвуют в деловых играх, имеют возможность задать интересующие их вопросы. Комплексная программа позволяет в индивидуальном порядке прорабатывать проблемные вопросы, возникающие у молодых специалистов в практико-ориентированной учебно-профессиональной деятельности, научить координировать свою деятельность с деятельностью иных лиц, организаций и учреждений. В ходе занятий обучаемые в качестве слушателей принимают участие: в судебных заседаниях по уголовным и гражданским делам; в работе Арбитражного суда; осуществляют выходы в отделы полиции, ИВС, КАЗ; посещают базовую прокуратуру Невского района; учебный центр СК РФ по Санкт-Петербургу.

Представленная комплексная программа отличается от ранее разработанных тем, что каждая учебная дисциплина самостоятельна и может, в свою очередь, представлять отдельный обучающий курс для различных направлений надзорной деятельности.

Приведем пример нескольких дисциплин из разработанной комплексной программы.

Дисциплина № 1

Название дисциплины – «Организация работы с кадрами».

Цель изучения дисциплины – ознакомить вновь принятых прокурорских работников с основными направлениями кадровой работы в органах и учреждениях прокуратуры Российской Федерации.

В результате освоения данной дисциплины прокурорский работник должен:

знать: – организационно-распорядительные документы Генеральной прокуратуры Российской Федерации по организации работы с кадрами; – присягу прокурорского работника; – кодекс этики прокурорского работника Российской Федерации; – систему психологического обеспечения деятельности прокуратуры Российской Федерации;

уметь: – соблюдать ограничения, связанные с назначением на должность прокурорского работника;

владеть: – морально-этическими нормами и деловыми качествами в рамках профессиональной деятельности.

Регламентирующие документы:

1. Приказ Генерального прокурора Российской Федерации от 20.02.2013 № 80 «об основных направлениях работы с кадрами в органах и учреждениях прокуратуры РФ».

2. Приказ Генерального прокурора Российской Федерации от 05.05.2015 № 206 «О мерах по повышению эффективности работы, направленной на формирование и воспитание кадрового состава органов прокуратуры, и соблюдению антикоррупционного законодательства в органах прокуратуры РФ».

3. Приказ Генерального прокурора Российской Федерации от 15.09.2014 года № 493 «О профессиональном психологическом отборе кандидатов на службу в органы и учреждения прокуратуры Российской Федерации».

Дисциплина № 2

Название дисциплины – «Правовое обеспечение органов прокуратуры Российской Федерации».

Цель изучения дисциплины – обучить вновь принятых прокурорских работников разъяснять действующее законодательство лицам, не обладающим специальными познаниями в области юриспруденции.

В результате освоения данной дисциплины прокурорский работник должен:

знать: действующие руководящие документы Генерального прокурора Российской Федерации и прокурора Санкт-Петербурга по организации работы по взаимодействию с общественностью, разнесению законодательства и правовому просвещению населения;

уметь: проводить лекции, направленные на разъяснение действующего законодательства для различной целевой аудитории;

владеть: формами работы по правовому просвещению населения; оформлять документы для формирования статистической отчетности.

Регламентирующие документы:

1. О прокуратуре Российской Федерации: федер. закон от 17.01.1992 № 2202-1 // КонсультантПлюс.

2. Приказ ГП РФ от 04.10.2018 №632 «Об утверждении и о введении в действие статистического отчета «Взаимодействие со средствами массовой информации и общественностью, правовое просвещение» по форме СМАОП и инструкции по его формированию».

Дисциплина № 3

Название дисциплины – «Взаимодействие органов прокуратуры Российской Федерации со средствами массовой информации».

Цель – изучение системы организации взаимодействия органов прокуратуры в Российской Федерации со средствами массовой информации.

В результате освоения данной дисциплины прокурорский работник должен:

знать: приказы, указания, распоряжения, инструкции Генерального прокурора Российской Федерации, прокурора Санкт-Петербурга, требования, предъявляемые к организации планирования работы и ведения учетов по вопросам взаимодействия органов прокуратуры Российской Федерации со средствами массовой информации;

уметь: подбирать и подготавливать материалы для публикации на сайты Генеральной прокуратуры Российской Федерации и прокуратуры Санкт-Петербурга. Определять актуальность темы публикации, объем информации и сведений, содержащихся в ней, особенности построения текста;

владеть: формами и методами взаимодействия органов прокуратуры со СМИ; составлением статистической отчетности; методами сбора, анализа информации для предоставления в СМИ.

Регламентирующие документы:

1. Закон РФ от 27.12.1991 № 2124-1 (ред. от 18.04.2018) «О средствах массовой информации».

2. Приказ ГП РФ от 19.11.2012 № 415 об утверждении и введении в действие статистического отчета «О работе прокурора по взаимодействию со средствами массовой информации» по форме СМИ и инструкции по его составлению.

3. Приказ ГП РФ от 04.10.2018 №632 «Об утверждении и о введении в действие статистического отчета «Взаимодействие со средствами массовой информации и общественностью, правовое просвещение» по форме СМАОПП.

Дисциплина № 4

Название дисциплины – «Делопроизводство в органах и учреждениях прокуратуры Российской Федерации».

Цель – изучить систему делопроизводства в органах и учреждениях прокуратуры Российской Федерации.

В результате освоения данной дисциплины прокурорский работник должен:

знать: инструкцию по делопроизводству в органах и учреждениях прокуратуры Российской Федерации; организацию работы канцелярии; документооборот в органах прокуратуры Российской Федерации; архивное делопроизводство; правила оформления служебных документов; перечень документов органов прокуратуры Российской Федерации и их учреждений с указанием сроков хранения; номенклатуру дел; порядок ведения номенклатуры дел;

уметь: регистрировать документы органов прокуратуры; работать с документами ДСП общего делопроизводства в органах прокуратуры Российской Федерации;

владеть: порядком формирования надзорных и наблюдательных производств; навыками работы в АИК «Надзор», навыками оформления служебных документов.

Регламентирующие документы:

1. Приказ Генеральной прокуратуры РФ от 29 декабря 2011 г. № 450 «О введении в действие Инструкции по делопроизводству в органах и учреждениях прокуратуры Российской Федерации».

Дисциплина № 5

Название дисциплины – «Надзор за исполнением законов о несовершеннолетних».

Цель: обучить осуществлять надзор за исполнением законов о несовершеннолетних.

В результате освоения данной дисциплины прокурорский работник должен:

знать: нормативно-правовые акты и организационно-распорядительные документы, регламентирующие надзор за исполнением законов о несовершеннолетних;

уметь: определять приоритетные направления деятельности, вести учет и составлять статистические отчеты при осуществлении надзора за исполнением законов о несовершеннолетних;

владеть: предметом, тактикой и методикой осуществления надзора за исполнением законов о несовершеннолетних; навыками составления актов прокурорского реагирования деятельности при осуществлении надзора за исполнением законов о несовершеннолетних, исходя из требований, предъявляемыми к их качеству.

Регламентирующие документы:

1. Приказ Генерального прокурора Российской Федерации от 14.11.2017 №774 «Об организации прокурорского надзора за соблюдением прав несовершеннолетних на досудебных стадиях уголовного судопроизводства».

2. Приказ Генерального прокурора Российской Федерации от 26.11.2007 №188 «Об организации прокурорского надзора за исполнением законов о несовершеннолетних и молодежи».

Вывод: данная комплексная программа может применяться кадровыми подразделениями органов и учреждений прокуратуры Российской Федерации в целях усовершенствования знаний и повышения квалификации прокурорских работников вновь принятых и сменивших профиль своей надзорной деятельности. Практико-ориентированный подход предполагает овладением данной комплексной программой как самостоятельно, так и в организованных формах обучения на базе прокуратур субъектов Российской Федерации.

Список литературы

1. Об утверждении и введении в действие Кодекса этики прокурорского работника Российской Федерации и Концепции воспитательной работы в системе прокуратуры Российской Федерации: приказ Генпрокуратуры России от 17.03.2010 № 114 (ред. от 13.04.2018).
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 40.05.04 Судебная и прокурорская деятельность (уровень специалитета): приказ Минобрнауки России от 16.02.2017 № 144 (зарегистрировано в Минюсте России 10.03.2017 № 45904).
3. Об организации обучения вновь принятых прокурорских работников в прокуратуре Санкт-Петербурга: приказ прокурора Санкт-Петербурга от 22.09.2016 №101.
4. Губин В.А., Шабаров Д.В. Психолого-педагогические особенности учебно-профессиональной подготовки юристов в ведомственных вузах Российской Федерации: теория и практика // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2018. – №2. С. 92–100.
5. Губин В.А., Шабаров Д.В. Психологические характеристики прокурорских работников как субъектов практико-ориентированной учебно-профессиональной деятельности. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2018. – №4. – С. 47–58.
6. Кораблев А. А. Понятие и сущность специальных знаний // Молодой ученый. – 2016. – №2. – С. 693–695.
7. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия» – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д.: Феникс, 2003. – 544 с.

Статья поступила: 19.04.2019. Принята к печати: 13.05.2019

А. Г. Маклаков, А. Н. Сорокина

Общий уровень интеллектуального развития как структурный компонент адаптационного потенциала студентов-медиков

В статье на основе результатов эмпирического исследования проведен анализ взаимосвязи общего уровня интеллектуального развития и личностного адаптационного потенциала с успешностью обучения студентов медицинского техникума. Показано, что общий уровень интеллектуального развития является структурным элементом адаптационного потенциала человека. Установлены индивидуально-психологические и личностные качества, позволяющие прогнозировать успешность обучения студентов в медицинском техникуме.

Analyze of the correlation of the mental development's level and personality's adaptation potential and academic performance of medical technical school students (based on the results of empirical research) are given in the article. It was shown, that mental development's level is the structural component of personality's adaptation potential. The individual-psychological and personalities characteristics, that allow to predict the student's educational success were identified in the article.

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальные способности, адаптация, личностный потенциал адаптации, индивидуально-психологические свойства личности, успешность в образовательном процессе.

Key words: intelligence, intellectual abilities, adaptation, personal potential of social and psychological adaptation, individual psychological properties of the personality, success in educational process.

В современном мире понятие «интеллект» вызывает не только большой интерес со стороны исследователей, но и самые различные споры в отношении того, что такое интеллект и как его изучать. До сих пор нет стандартного определения того, что именно можно считать «интеллектом». Некоторые исследователи полагают, что интеллект представляет собой особую способность, позволяющую человеку решать различные задачи. В то же время другим исследователям ближе позиция, согласно которой интеллект представляет собой набор целого ряда способностей, навыков и талантов. В Большом современном толковом словаре понятие «интеллект» характеризуется как устойчивая система умственных способностей индивидуума к мышлению и рациональному познанию. Также можно сказать, что интеллект – это способности индивида, объединяющие его психические познавательные процессы: ощущение, восприятие, представление, память, воображение и мышление [1].

Весьма интересной «теорией интеллекта» является «теория множественного интеллекта», выдвинутая Ховардом Гарднером, который

считал, что числовое выражение интеллекта не в полной мере характеризует психические познавательные способности индивида. Гарднер предложил описывать интеллект как совокупность восьми различных интеллектов, сформированных на основе традиций, навыков и способностей, характерных и имеющих особую ценность в различных культурах. К ним относятся: вербально-лингвистический и логико-математический интеллект; визуально-пространственный интеллект; межличностный и внутриличностный интеллект; музыкальный и натуралистический интеллект, а также телесно-кинестетический интеллект [9].

Роберт Стернберг охарактеризовал интеллект как «психическую деятельность, направленную на формирование психических процессов, отвечающих за адаптацию индивида к реальным условиям его жизнедеятельности». Он, как и Гарднер, считал, что интеллект гораздо обширнее, чем одна общая познавательная способность индивида, и предложил рассматривать ряд отдельных интеллектов Гарднера как выдающиеся способности индивида, которые развиваются с приобретением им опыта и формируют недоступный большинству людей навык (талант), позволяющий добиться наибольшего успеха в области его проявления. Стернберг обозначил свою позицию как теорию «успешного интеллекта».

Данная теория строится на трех аспектах проявления (трех факторов) интеллекта: аналитический ум – характеризующий способность индивида осуществлять процесс принятия решения; творческий интеллект – опирающийся на способность индивида решать возникающие проблемы, используя имеющиеся навыки и опыт, приобретенный за период активной жизнедеятельности; практический интеллект – характеризующий способность индивида адаптироваться к изменениям внешних факторов [10].

Вместе с тем среди всех, существующих в настоящее время теорий интеллекта особое внимание привлекает теория Ж. Пиаже. Он считал, что интеллект имеет адаптивную природу, т. е. развитие интеллекта происходит в процессе адаптации субъекта к внешним условиям. При этом интеллект сам по себе является важнейшим инструментом, обеспечивающим адаптацию [6].

Проблема адаптации – это одна из самых глобальных проблем современной науки, которая изучается самыми разными научными отраслями. Адаптацию человека изучают с позиции биологии и физиологии, медицины и социологии, психологии и др. Поэтому в современной научной литературе существует большое количество работ, посвященных самым разным видам адаптации. При этом какого-то одного, общепринятого определения адаптации не существует. К определению термина и, соответственно, описанию процесса адаптации обращались многие исследователи [2–5; 7].

Так, в Большом психологическом словаре понятие «адаптация» – это приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям [1].

А.Г. Маклаков считает, что адаптация – это одновременно процесс, который заключается в обеспечении гомеостаза организма со средой и способность адаптироваться к изменяющимся условиям. Говоря о сложных механизмах адаптации, автор выделяет несколько уровней: физиологической, психической и социальной адаптации. При этом он подчеркивает, что существуют определенные физиологические и психические механизмы, обеспечивающие процесс адаптации на этих уровнях. Три уровня протекания адаптации взаимосвязаны между собой, постоянно оказывают друг на друга воздействие, в результате которого формируется общий уровень функционирования всех систем организма, который с позиции физиологии принято называть функциональным состоянием организма.

Функциональное состояние в значительной степени определяется двумя группами факторов: особенностями условия среды, в которой осуществляется деятельность человека, и его адаптационными способностями. По мнению А.Г. Маклакова, адаптационные способности человека во многом зависят от психологических особенностей личности, а личностный адаптационный потенциал (как важнейшая характеристика развития адаптационных способностей) является одним из основных факторов, обуславливающих успешность деятельности в различных условиях [4].

Адаптация студентов к обучению в профессионально образовательном учебном заведении – одна из наиболее актуальных проблем, в решении которой заинтересована система профессионального образования. Процесс обучения является новым этапом в жизни студента и требует от него большей самостоятельности и активности в приобретении знаний на фоне возросшей информационной нагрузки, умения строить конструктивные связи, быть психологически и социально адекватным изменившимся условиям учебы и социального бытия, а также справляться с появляющимися препятствиями и распоряжаться личным эмоциональным состоянием.

Б. Рубин и Ю. Колесников называют адаптацией студентов процесс «вхождения личности» в совокупность ролей и форм деятельности, усматривая главный момент этого процесса в содержательном, творческом приспособлении индивида к особенностям избранной им профессии и специальности с помощью учебного процесса [8]. Результатом адаптации студента, по их мнению, является положительное отношение его к избранной профессии, поглощенность ею, и этот результат, как правило, фиксируется показателями академической успеваемости.

Успеваемость обучаемого характеризует степень реализации реальных и запланированных итогов учебной деятельности, которая, как

правило, выражена в балльной оценке. При этом одним из наиболее важных условий успеваемости является общий уровень обучаемости, т. е. некая способность индивида к овладению знаниями и способами действий, а также с приобретением опыта и навыков к переходу на более сложные уровни обученности. В этом случае обучаемость является характеристикой общих способностей индивида, отражающих активность психических познавательных процессов субъекта и определяющих его способности к усвоению новых знаний. Но при этом необходимо отметить, что обучаемость зависит не только от интеллектуальных, но и личностных характеристик, в том числе от уровня развития волевых качеств, особенностей мотивационной сферы и др.

Таким образом, уровень обучаемости конкретного человека складывается из уровня развития психических познавательных процессов – ощущения, восприятия, представления, памяти, воображения и мышления; особенностей развития мотивационно-волевой сферы; степени целенаправленного осмысления учебного материала (желания разобратся в полученной информации) и др.

Следовательно, адаптационный потенциал студента, как субъекта образовательной деятельности, включает в себя как личностный адаптационный потенциал, обеспечивающий адаптацию студента к условиям образовательной среды, так и уровень интеллектуального развития, обуславливающий успешность усвоения учебной программы и овладения необходимыми знаниями.

С целью анализа значимости индивидуально-психологических свойств личности для формирования и развития адаптационного потенциала сравнивались результаты обследования студентов семи учебных групп в течение их трехлетнего обучения, в период с 2015 по 2017 г., в Санкт-Петербургском бюджетном профессиональном образовательном учреждении «Медицинский техникум № 9». Всего в обследовании приняло участие 218 студентов.

Успешность адаптации к условиям обучения в любом образовательном учреждении определяется не только личностными качествами студентов, но и, как было отмечено выше, их интеллектуальными способностями. Уровень развития психических познавательных процессов в проведенном исследовании оценивался с помощью методик, входящих в состав интеллектуальной батареи тестов КР-3-85: «аналогии», «арифметический счет» и «установление закономерностей».

Целью исследования являлось выявление общих закономерностей изменения психических познавательных процессов и адаптационного потенциала личности студентов медицинского техникума.

С целью анализа особенностей развития интеллектуальных способностей студентов, в зависимости от продолжительности их обучения, проводилось сравнение показателя, характеризующего общий уровень интеллектуального развития на соответствующем курсе обучения.

Таблица 1

Различия показателей общего интеллектуального развития у студентов разных курсов обучения медицинского техникума

Шкалы	X ± m		t-кр.	X ± m		t-кр.	X ± m		t-кр.
	I курс	II курс		I курс	III курс		II курс	III курс	
Общий интеллектуальный уровень развития (ОИР)	55,71 ± 0,78	65,55 ± 1,18	3,45***	55,71 ± 0,78	63,04 ± 0,75	3,41***	65,55 ± 1,18	63,04 ± 0,75	3,31***

* – уровень значимости различий 0,05 (t-кр. ≤ 1,96);

** – уровень значимости различий 0,01 (t-кр. ≤ 2,58);

*** – уровень значимости различий 0,001 (t-кр. ≤ 3,29).

Как видно из результатов, представленных в табл. 1, показатель, характеризующий общий интеллектуальный уровень развития у обучающихся, меняется от курса к курсу. В ходе анализа полученных данных выявлены достоверные различия у студентов первого и второго, третьего курсов, а также второго и третьего курса. По итогам проведенного исследования можно предположить, что в ходе адаптации студентов к условиям обучения в образовательном учреждении, ко второму году обучения, происходит увеличение показателя, характеризующего общий интеллектуальный уровень развития. Далее, к третьему году обучения, показатель незначительно понижается. Скорее всего, данный факт может быть объяснен тем, что максимальная интеллектуальная нагрузка в освоении образовательной программы, обусловленная получением принципиально новых знаний, приходится на первый и второй курс. На третьем курсе идет формирование умений и навыков на основе знаний, полученных на основе предыдущих лет обучения.

Однако структурные элементы интеллектуального компонента адаптационного потенциала имеют свою специфику изменения, свидетельствующую о степени задействования того или иного познавательного психического процесса на различных курсах обучения.

Таблица 2

Динамика изменения показателей субтестов методики КР-3-85

Курс	I курс	II курс	III курс
«Аналогии»	17,33 ± 0,76	22,49 ± 1,01	18,11 ± 1,01
«Арифметический счет»	18,17 ± 0,97	18,33 ± 1,34	18,48 ± 0,42
«Установление закономерностей»	20,21 ± 0,61	24,73 ± 1,18	26,45 ± 0,82

Результаты исследования, представленные в табл. 2, показывают, что показатели, характеризующие психические познавательные про-

цессы, в целом количественно увеличиваются в зависимости от продолжительности обучения в учебном учреждении. Вероятнее всего, это обусловлено тем, что усложнение программ обучения от курса к курсу по специальным дисциплинам и увеличение доли практических занятий непосредственно в лечебных учреждениях предъявляет требования к разным познавательным функциям. Это же указывает и на повышение активизации познавательных способностей студентов в процессе обучения.

Так, показатель, характеризующий функцию вербального логического (понятийного) мышления, увеличивается ко второму курсу и уменьшается к третьему курсу. Это, вероятнее всего, связано с тем, что именно со II курса студенты на практике начинают выполнять обязанности медицинской сестры (медицинского брата) и при отсутствии достаточных знаний в области сестринского дела пользуются принципом, при определении существенного сходства – переносить эти признаки в новое решение (I и II курс – Т-критерий = 4,21 при $p \leq 0,001$). Показатель, характеризующий качество оперативной и кратковременной памяти, а также скорости мыслительных процессов фактически не изменяется на протяжении всего периода обучения от первого до третьего курсов, что, вероятнее всего, показывает отсутствие достаточного самостоятельного практического, а не учебного опыта в деятельности медицинской сестры (медицинского брата) (I и II курс – Т-критерий = 2,77 при $p \leq 0,01$; 1 и 3 курс – Т-критерий = 3,31 при $p \leq 0,001$). Показатель, характеризующий функцию логического мышления, возрастает с переходом на следующий курс обучения, что, скорее всего, связано с повышением профессионального уровня знаний, в том числе и практических в области сестринского дела (I и II курс – Т-критерий = 3,51 при $p \leq 0,001$; II и III курс – Т-критерий = 3,47 при $p \leq 0,001$).

С целью выявления особенностей развития личностного адаптационного потенциала проведено сравнение показателя, характеризующего уровень личностного потенциала социально-психологической адаптации, по методике МЛО «Адаптивность» (1993).

Таблица 3

Различие показателей личностного адаптационного потенциала студентов медицинского техникума на разных курсах обучения

Шкала	X ± m		t-кр.	X ± m		t-кр.	X ± m		t-кр.
	I курс	II курс		I курс	III курс		II курс	III курс	
Личностный адаптационный потенциал (ЛАП)	67,01 ± 2,27	63,61 ± 2,32	3,39***	67,01 ± 2,27	62,54 ± 1,64	4,50***	63,61 ± 2,32	62,54 ± 1,64	1,10*

* – уровень значимости различий 0,05 (t-кр. ≤ 1,96);

** – уровень значимости различий 0,01 (t-кр. ≤ 2,58);

*** – уровень значимости различий 0,001 (t-кр. ≤ 3,29).

Как видно из табл. 3 показатель, характеризующий уровень развития личностного адаптационного потенциала (учитывая конструктивные особенности теста), от курса к курсу увеличивается.

Таким образом, полученные результаты позволяют предположить, что процесс адаптации студентов в образовательном учреждении на разных этапах обучения имеет свою специфику. Учитывая динамику показателей общего интеллектуального развития студентов первого и второго курсов, можно говорить о том, что основные изменения в условиях деятельности бывших школьников связаны с получением и необходимостью усвоения принципиально новых знаний. Именно в этот период отмечаются максимальные изменения показателей интеллектуального развития, что, в свою очередь, может свидетельствовать об увеличении нагрузки на психические познавательные процессы. В то же время увеличение от курса к курсу показателей по субтесту «Установление закономерностей» может свидетельствовать о позитивном процессе формирования профессионального мышления, а также об освоении профессиональных умений.

Позитивные изменения показателей личностного адаптационного потенциала, наблюдаемые на протяжении всего периода обучения студентов в медицинском техникуме, свидетельствуют о позитивных изменениях, происходящих в личности студентов: повышении ответственности, нервно-психической устойчивости, увеличении коммуникативного потенциала. Поскольку все эти изменения необходимы для успешной профессиональной деятельности медицинского работника, то выявленная динамика личностных характеристик свидетельствует о позитивном протекании процесса подготовки будущих профессионалов. Об этом свидетельствуют и результаты анализа показателей успеваемости.

В ходе исследования для изучения уровня освоения студентами образовательной программы на завершающем этапе каждого курса обучения была проведена контрольная оценка остаточных знаний по изучаемым дисциплинам. Средний балл каждой группы по предметам обучения представлен в табл. 4.

Таблица 4

Успеваемость студентов за период 2015–2017 гг.

Группа	Средний балл по предметам обучения		
	I курс	II курс	III курс
1	3,3	3,9	3,7
2	3,1	3,9	3,7
3	3,2	3,5	4,2
4	3,1	3,9	4,3
5	2,9	3,2	4,1
6	2,9	3,0	3,8
7	3,3	3,4	3,7
Итого за курс	3,1	3,5	3,9

Сравнительный анализ результатов контроля знаний студентов медицинского техникума (табл. 4) показал увеличение среднего балла по предметам обучения от курса к курсу.

Для определения взаимосвязи между показателями развития психических познавательных процессов, личностного адаптационного потенциала и уровня освоения студентами образовательной программы, в первые три года их обучения в медицинском учреждении был проведен корреляционный анализ эмпирических данных.

Таблица 5

Корреляционная зависимость показателей психических познавательных процессов и личностного адаптационного потенциала с уровнем освоения образовательной программы

Профессионально важные качества	Уровень освоения студентами образовательной программы		
	I курс	II курс	III курс
«Аналогии»	0,094	0,142*	0,108
«Арифметический счет»	0,087	0,101	0,114
«Установление закономерностей»	0,157*	0,194**	0,231**
Личностный адаптационный потенциал	0,903	0,148*	0,214**

* – уровень достоверности 0,05 (Fкр. ≤ 0,14);

** – уровень достоверности 0,01 (Fкр. ≤ 0,18).

Проведенный анализ показал наличие положительной корреляционной связи между уровнем освоения студентами образовательной программы и показателем функции логического мышления (у студентов II курса – Fэмп=0,194 (Fкр.=0,18, p<0,01); у студентов III курса – Fэмп=0,231 (Fкр.=0,18, p<0,01)), а также показателем личностного адаптационного потенциала (у студентов III курса – Fэмп=0,214 (Fкр.=0,18, p<0,01)).

Следует также обратить внимание на то, что наиболее выражена корреляционная взаимосвязь успешности обучения с таким фактором интеллекта, как «установление закономерностей», и личностный адаптационный потенциал. Данное обстоятельство позволяет говорить о том, что такое свойство интеллекта, как способность выявлять закономерности в предъявляемом информационном ряде и на основании этого формировать алгоритм принятия решения является, наиболее значимым для успешного обучения в медицинском техникуме, а субтест «установление закономерностей» является наиболее прогностичным в отношении успешности обучения.

В свою очередь, взаимосвязь показателей успешности обучения с показателями развития личностного адаптационного потенциала (тест МЛО) также свидетельствует о роли личностных качеств в успешности освоения профессии медицинского работника, а тест МЛО является весьма прогностичным в отношении успешности обучения.

Завершая анализ полученных в ходе исследования эмпирических данных, можно с полным основанием говорить о том, что обучение в медицинском техникуме (особенно на первых курсах) сопровождается определенными адаптационными изменениями. Так, показатели, характеризующие общий интеллектуальный уровень развития и личностный потенциал социально-психологической адаптации, качественно увеличиваются от первого ко второму курсу. Вероятнее всего, именно в этот период происходит активизация внутренних резервов личности в ходе адаптации. Далее, к третьему курсу происходит спад показателя уровня интеллектуального развития, что можно характеризовать как спад общего напряжения либо как истощение или экономию внутренних ресурсов. Приводя полученные показатели к стадиям адаптационного синдрома по Г. Селье, фаза резистентности (сопротивления) может длиться продолжительностью до 1 года. В данном случае студенты сталкиваются с новыми требованиями и условиями на фоне возросшей информационной, психологической и эмоциональной нагрузки. Вместе с тем качественное увеличение показателя, характеризующего уровень развития личностного адаптационного потенциала, связано со вновь появляющимися факторами для адаптации (первая практика в лечебном учреждении, выбор специализации и т. д.).

Исходя из вышеизложенного, есть основания утверждать, что обучение в медицинском техникуме сопряжено с адаптацией обучаемых к новым условиям деятельности. Следовательно, успешность обучения в значительной степени зависит от адаптационных способностей обучаемых. Поскольку основной вид деятельности обучаемых связан с усвоением принципиально новых знаний и последующим формированием на их основе новых умений, то уровень общего интеллектуального развития следует рассматривать в качестве одного из структурных компонентов адаптационного потенциала обучаемого.

Следует также отметить, что несмотря на то, что данное исследование проводилось с участием студентов медицинского техникума, можно предположить, что и для студентов других направлений подготовки уровень общего интеллектуального развития также является тем показателем, на основе которого можно прогнозировать успешность обучения. Соответственно, уровень интеллектуального развития для студентов любого образовательного учреждения является структурным компонентом адаптационного потенциала обучающегося. Также следует отметить, что с позиции данного утверждения существует реальная возможность осуществления прогнозирования успешности обучения конкретного человека с использованием психодиагностических методов уже на этапе его поступления в образовательное учреждение.

Список литературы

1. Большой толковый словарь – СПб.: НОРИНТ, 2000. – 1535 с.
2. Асеев В.Г. Теоретические аспекты проблемы адаптации. – Иркутск, 1986.
3. Березин Ф.Б. Психологическая и психофизиологическая адаптация человека. – М., 1988.
4. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
5. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности (Формы, механизмы и стратегия). – Ереван, 1988.
6. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – Питер, 2004. – С. 6–8.
7. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: субъективный подход: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2001. – 52 с.
8. Рубин Б.Г., Колесников Ю.С. Студент глазами социолога. – Ростов н/Д., 1986. – 277 с.
9. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002, – 272 с.
10. Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей. – М.: Наука, 1991.

Статья поступила: 15.05.2019. Принята к печати: 22.05.2019

УДК 159.923.2 : 005.93 : 338.45

В. В. Белов, Л. А. Кириленко

Теоретические аспекты психолого-акмеологического сопровождения развития личности управленческого лидера в нефтегазовой организации

В статье рассмотрены теоретические аспекты психолого-акмеологического сопровождения развития личности управленческого лидера в нефтегазовой организации, проанализированы основные понятия («управленческий лидер»), определена функционально-структурная модель деятельности управленческого лидера, изучены особенности развития личности управленческого лидера, важные профессиональные и личностные качества эффективного управленческого лидера, на развитие которых должно быть направлено психолого-акмеологическое сопровождение.

The article discusses the theoretical aspects of the psychological and acmeological support of personality development of a management leader in an oil and gas organization, analyzes the basic concepts of «management leader», functional-structural model of the activity of «management leader» is defined, explores the personality development characteristics of a management leader, important professional and personal qualities of an effective management leader, the development of which should be directed to psychological and acmeological escort.

Ключевые слова: лидер, управленческий лидер, акмеология, психологическое сопровождение, функционально-структурная модель деятельности, профессионально важные качества.

Key words: leader, managerial leader, acmeology, psychological support, functional-structural model of the activity, important professional qualities.

Актуальность исследуемой проблемы обуславливается необходимостью повышения эффективности функционирования нефтегазовой организации в условиях ужесточения конкурентной борьбы за счет совершенствования системы управления. Отличительной особенностью перспективного развития системы управления коммерческими организациями является разработка новой управленческой парадигмы – лидерской, которая базируется на концепции управленческого лидерства. Именно лидеры, возглавляющие группу, определяют деятельность и основной вектор дальнейшего конкурентоспособного развития организованных сообществ людей. Лидер необходим группе для регулирования

двух взаимодополняющих систем отношений: деловых и личных. Важно, чтобы каждая из них была четко отрегулирована и не было противоречий между ними. В противном случае такая группа не сможет стать высокоэффективной, и ее работа не будет приносить ожидаемого результата. Современный лидер в организации – это человек, который обладает необходимыми личностными качествами для создания и дальнейшего успешного развития своей компании, способный вдохновлять людей на результативную деятельность, стимулировать перемены и поддерживать введение инноваций.

Отметим, что, если управленческое лидерство как форма руководства высокоэффективными организациями признается многими не только зарубежными, но и, в последние годы, отечественными специалистами, то проблема исследования развития и формирования личности управленческих лидеров находится на начальном этапе. Данная проблема предполагает разработку теоретических основ психолого-акмеологического сопровождения развития личности управленческого лидера в нефтегазовой организации. В то время как развитие необходимых качеств управленческого лидера в процессе психолого-акмеологического сопровождения развития личности управленческого лидера в нефтегазовой организации способствует повышению эффективности деятельности управленческого лидера и повышению эффективности работы организации в целом. Таким образом, актуален вопрос о том, как и какие именно развиваются качества личности управленческого лидера в процессе психолого-акмеологического сопровождения.

Итак, проблемная ситуация заключается в противоречии. С одной стороны, сопровождение развития личности управленческого лидера в нефтегазовой организации на сегодняшний день является необходимым условием превращения организаций в высокоэффективные. С другой стороны, не решены теоретические проблемы психолого-акмеологического сопровождения развития личности управленческого лидера в нефтегазовой организации и, как следствие, это негативно отражается на развитии управленческого процесса в нефтегазовой организации.

В связи с этим целью исследования является определение теоретических основ разработки системы психолого-акмеологического сопровождения развития личности управленческого лидера в нефтегазовой организации.

Для реализации цели исследования были решены три взаимосвязанные теоретические задачи:

1. На основе историко-логического анализа изучения феномена лидерства в организации раскрыть психологическое содержание управленческого лидерства.

2. Опираясь на анализ литературных данных, разработать теоретическую функционально-структурную модель деятельности управленческого лидера.

3. Исходя из разработанной теоретической модели, составить перечень профессионально важных качеств, которые должны целенаправленно развиваться в процессе психолого-акмеологического сопровождения развития личности управленческого лидера в нефтегазовой организации.

Историко-логический анализ изучения феномена лидерства в организации начнем с трактовки управления. На сегодняшний день под основами управления понимается система научных знаний, которая составляет теоретическую базу управленческой практики. В зарубежной науке управления сложились четыре важнейшие концепции, внесшие существенный вклад в развитие современной теории и практики управления: концепция научного управления (Ф. Тейлор), административного управления (А. Файоль), управления с позиций психологии и человеческих отношений (впервые определившая менеджмент как «обеспечение выполнения работы с помощью других лиц», Э. Мейо), управления с позиций науки о поведении. Последняя представляет собой современную теорию, получившую развитие в 1960-е гг., основным кредо которой является повышение эффективности организации посредством повышения эффективности ее человеческих ресурсов. Отсюда – исследование различных аспектов социального взаимодействия, мотивации, характера власти и авторитета, организационной структуры, коммуникации в организациях, лидерства, изменения содержания работы и качества трудовой жизни. Основной целью этой концепции является стремление помочь работнику в развитии собственных возможностей на базе использования открытий, сделанных в рамках поведенческих наук [4].

В конце 60-х гг. прошлого столетия в зарубежной психологии была предпринята попытка разделить два феномена – лидерство и менеджмент. Американским психологом С. Джиббом были разработаны критерии для разделения лидерства и менеджмента и предложен специальный термин для руководства – «headship». Несмотря на то что в американской психологии его идея не получила поддержки, она представляет несомненный интерес. По мнению С. Джибба, различие между лидерством и менеджментом состоит в том, что лидерство, в отличие от руководства, обусловлено стихийным одобрением членами группы лидера за его вклад в групповые достижения, лидер, в отличие от руководителя, в своей профессиональной деятельности учитывает интересы и пожелания коллектива, подстраивается под него, отображая единое мнение коллектива [1].

Новая точка зрения на соотношение менеджмента и лидерства была предложена в начале 70-х гг. XX в. Г. Минцбергом. Он разработал ролевую концепцию менеджерского труда. Менеджер должен выполнять десять ролей, одна из которых – роль лидера. Эта позиция становится все более популярной за рубежом. Воззрения Г. Минцберга о том,

что лидерство – это часть управления, стали наиболее популярной точкой зрения и в отечественной науке. Необходимо отметить, что в отечественной науке также намечалась тенденция перехода от противопоставления понятий «лидерство» и «управление» к их единству. Так, Е. С. Кузьмин в 70-е гг. XX в. установил зависимость групповой эффективности от принятия – непринятия членами группы руководителя в качестве лидера.

В отечественной литературе также различают менеджеров и лидеров. Так, А.И. Наумов и О.С. Виханский полагают, что лидерство не равно управлению и различают менеджера и лидера по многим позициям. Их основные факторы и характеристики находятся в различных измерениях [4].

По мнению М.Ю. Волковой, неформальный лидер – это сотрудник, способный анализировать, понимать и выражать мысли большинства, который может повлиять на мнение персонала и занимает главную позицию в системе организационного взаимодействия. М.Ю. Волкова полагает, что управленческим лидером может стать только тот сотрудник, который является авторитетной личностью практически для всех членов коллектива, способен мотивировать весь коллектив на достижение общих целей. Она считает, что формальный руководитель, который обладает качествами неформального лидера, наиболее успешный и эффективный руководитель [5].

А.М. Омаров определяет термин «управленческий лидер» следующим образом: индивид, который сочетает в себе управленческие и лидерские качества, реализующий свои законные полномочия и статусную власть для осуществления эффективного решения задач организации в процессе использования личностного влияния на подчиненных [7].

Термин «управленческое лидерство» предложен Е.С. Яхонтовой по аналогии с понятием «managerial leadership», введенным Юлдом в 1989 г., объединившим общие элементы различных известных теорий лидерства. Е.С. Яхонтовой описано управленческое лидерство в качестве особого типа руководства, а руководитель при этом тесно увязывает собственные индивидуальные цели и мотивы с организационной деятельностью. Е.С. Яхонтова считает, что формальное руководство осуществляется назначенным руководителем как представителем структуры власти организации, при этом оно регламентируется правовыми отношениями сотрудника и руководителя [9]. Неформальное лидерство, в свою очередь, процесс, который осуществляется не с позиции определенных должностных обязанностей, а с помощью специфических качеств того или иного члена группы. Все это определяет волевые и эмоциональные реакции лидера, а также его ближайшего окружения, создает ситуацию, в которой обычные поведенческие модели и личностные черты получают особое значение, используемое при эффективном решении поставленных задач.

В.Н. Иванов считает, что управленческий лидер – это особый тип социального лидера, которому свойственны конкретные социально-психологические и профессиональные качества. При этом он говорит, что такие лидеры являются основой эффективного управления, что управленческим лидером может стать человек, который выделяется своими личностными и профессиональными качествами среди других членов организации. В.Н. Иванов полагает, что управленческий лидер должен максимально эффективно использовать эти качества для грамотного выдвижения целей управления, их обоснования и своевременного инновирования, создания сильной дееспособной организации. Такие сотрудники также способны выбирать оптимальные методы решения поставленных задач, осуществлять эффективный контроль на всех этапах управления за деятельностью своих подчиненных [6].

Таким образом, на основе проведения историко-логического анализа исследуемой проблемы нами сделан вывод, что в результате трансформации отношения к лидерству и руководству в отечественной и зарубежной литературе в конечном итоге следует выделить два варианта руководства: традиционное управление в форме формального руководства и управленческое лидерство.

Традиционно управленческое лидерство определяется как тип руководства, которое осуществляет член организации, обладающий набором личностных особенностей, позволяющих не только осуществлять формальное руководство, но и выполнять роль неформального лидера в малой группе, руководить персоналом и управлять межличностными отношениями в группе. Исходя из такого понимания управленческого лидерства, Е.С Яхонтова в структуре эффективного управленческого лидерства выделяет следующие функциональные блоки: организационная культура, внешние и внутренние коммуникации, командная работа и инновации [9].

Опираясь на функциональную характеристику управленческого лидерства, Е.С Яхонтова выделяет личностные качества управленческого лидера. Во-первых, управленческий лидер должен обладать таким набором личностных качеств, которые позволяют пропустить через себя и трансформировать эту совокупную энергию в консолидированную работу по реализации организационных целей. Во-вторых, для формирования организационной культуры он должен быть способен оказывать позитивное влияние на окружающих, которое побуждает их менять отношение к происходящему и превращает их из пассивных наблюдателей в агентов его политики и активных последователей конкретных идей, ценностей и принципов. При этом необходимо обратить внимание на адаптивный, гибкий стиль влияния управленческого лидера, что предполагает использование разнообразных средств и тактик, которые позволяют ему сохранить и даже упрочить свою репутацию

сильного и самостоятельного человека. В-третьих, управленческий лидер должен обладать способностью эффективно управлять группами, включая команды. Он всегда активно вовлечен в процессы группового взаимодействия, активно влияет на распределение неформальных социальных ролей и функций, воздействует определенным образом на процессы групповой динамики. Управленческий лидер использует свое лидерство в определенной группе как фактор повышения эффективности групповой деятельности в рамках реализации целей, поставленных перед организацией. В-четвертых, для создания эффективных коммуникаций внутри организации управленческий лидер осуществляет контроль не только формальных, но и неформальных каналов внутриорганизационных коммуникаций. Важно также отметить, что управленческий лидер обладает исключительными возможностями, которые позволяют ему оказывать воздействие не только на внутреннюю атмосферу организации, но и на ее внешнюю среду. Он регулярно взаимодействует с представителями различных организаций, деятельность которых так или иначе оказывает влияние на эффективность функционирования организации лидера. Эти представители могут быть союзниками или противниками теории управленческого лидерства. Способность управленческого лидера создавать, поддерживать и развивать партнерские отношения с отдельными индивидами, группами и организациями является важным фактором оценки его эффективности. И наконец, управленческий лидер наделен способностью управлять инновационными процессами, в частности планировать и осуществлять изменения в соответствии с наиболее перспективными идеями и целями. Эффективный управленческий лидер достойно встречает и преодолевает сопротивление переменам [9].

Акмеологическое воззрение на управленческое лидерство возникло в отечественной психологии только в последние годы [2]. С акмеологической точки зрения управленческое лидерство – это не просто единство формального руководства и неформального лидерства. С позиции акмеологии управленческое лидерство – это особый организационный самостоятельный феномен, а не только часть процесса управления. Это форма руководства предприятием. Управленческое лидерство формируется не для линейного управления предприятием, а для формирования особенного типа организаций – самообучающихся, высокоэффективных организаций, не просто для процесса их выживания и адаптации, но и для развития в конфликтной среде, при этом занимая первостепенное положение на существующем рынке. Именно связь управленческого лидерства с вершинным вариантом развития организованного сообщества людей в виде самообучающихся, высокоэффективных организаций и позволяет утверждать, что управленческое лидерство – акмефеномен.

Следовательно, акмеологический подход позволяет по-иному трактовать управленческое лидерство, рассматривая его как тип руководства самообучающимися, высокоэффективными организациями. Новая акмеологическая трактовка управленческого лидерства позволяет уточнить функционально-структурную характеристику деятельности управленческого лидерства.

Идея об описании деятельности управленческого лидера на основе функционально-структурной модели была предложена и реализована в работе Е.В. Беловой [3]. В.В. Белов, Е.В. Белова, В.А. Корзунин для описания уточнения содержания функционально-структурной модели деятельности управленческого лидера опираются на ролевой подход, который был разработан в работах Г. Минцберга, Р.М. Белбина и С. Уэллса [1].

Необходимо отметить, что Г. Минцберг выделил роли не управленческого лидера, а менеджера. Лидер – это всего одна из десяти ролей, предложенных Г. Минцбергом для описания менеджерского труда. Ролевая концепция Р.М. Белбина была разработана для описания психологического содержания командной работы руководителя. Целенаправленно функциональная структура деятельности лидера была изучена С. Уэллсом, который исходит из того, что в современном мире бизнеса, который делается все более и более сложным, непредсказуемым и опасным, единственным спасением является лидерство.

Важно отметить, что понимание роли лидера С. Уэллсом не в полной мере согласуется с трактовкой роли руководителя, которую предложил Г. Минцберг. Каждая роль не только регулируется определенными целями, каждая из ролей имеет собственные установки, связана с определенными ключевыми ценностями. Успешность исполнения роли зависит не только от профессиональной компетентности, но от личностных качеств, образа мышления и действий.

В этой связи понимание роли лидера С. Уэллса гораздо шире традиционного представления о роли в социальной психологии и, скорее всего, имеет отношение к позиции личности, которая затрагивает не все жизненно важные ценности личности, а ограничивается только трудовой деятельностью лидера организации. Функционально-ролевая позиция характеризуется не только поведенческим компонентом (функциями), но и личностным компонентом (ценностями, установками, способностями) [3].

Таким образом, психологическая структура деятельности управленческого лидера является более сложной и отличается от управленческой деятельности традиционного менеджера не только на мотивационном, но и на структурном уровне. В связи с этим можно заключить, что деятельность управленческого лидера – это особый тип трудовой деятельности.

Е.В. Беловой для уточнения ролевой структуры деятельности управленческого лидера было проведено исследование, в ходе которого было установлено, что роли, диагностируемые по методике С. Уэллса, достоверно связаны с ролями, определяемыми с помощью модифицированной методики Р.М. Белбина. При этом каждая роль по Уэллсу связана с несколькими ролями модифицированной методики. Это можно объяснить тем, что роли, предложенные С. Уэллсом, являются более интегрированными. Содержание ролей по методике С. Уэллса не противоречит содержанию ролей модифицированной методики Белбина. Обозначение ролей по методике С. Уэллса не согласовано с терминологией, принятой в отечественной психологии, поэтому на основе проведенного корреляционного анализа связи показателей методики С. Уэллса и модифицированной методики Р.М. Белбина Е.В. Беловой была конкретизирована описательная характеристика ролей управленческого лидера [3].

Так как «Мудрец» С. Уэллса разрабатывает адекватную стратегию, собирает воедино разрозненную информацию, прогнозирует будущее организации и различные силы, людей, внешнее окружение, то данную роль можно называть «Стратегом». Так как «Пророк» С. Уэллса конкретизирует свое видение перспектив, вдохновляет сотрудников на действия, формулирует перспективные новые идеи, то называть его возможно «Новатор». Так как «Волшебник» С. Уэллса занимается организацией процессов, поиском путей модернизации организации, изысканием ресурсов для реализации мечты и замысла лидера организации, то данную роль можно называть «Реалист». Так как «Глобалист» С. Уэллса занимается формированием целостной структуры мировоззрения сотрудников, их ценностей, убеждений, верований, а также созданием единой миссии организации, то данную роль можно называть «Идеолог». «Наставник» С. Уэллса вкладывает энергию и средства в развитие «человеческого капитала», помогает сотрудникам самосовершенствоваться, поэтому название данной роли отражает ее содержание. «Союзник» С. Уэллса формирует высокоэффективную и результативную команду, выстраивает партнерские отношения между ее участниками, поэтому данную роль можно обозначить «Формирователь». «Властитель» С. Уэллса несет ответственность за принятие решений, умеет делегировать право на принятие решений другим людям, поэтому данную роль можно обозначить как «Принимающий решения». «Проводник» С. Уэллса обеспечивают достижение целей, при этом реализовывая видение организации и используя твердые принципы, основанные на ключевых ценностях и мотивах, поэтому данную роль можно обозначить как «Организатор». «Художник» С. Уэллса тщательно анализирует стандарты качества конечной продукции и самого процесса производства,

повышая требования и совершенствуя продукцию, технологию и стратегии их реализации, поэтому данную роль можно обозначить как «Оценщик» или «Критик».

Следует отметить, что согласно исследованиям Е.В. Беловой степень выраженности ролей руководителя в группе «более успешных» бизнес-лидеров достоверно отличается от степени выраженности этих же ролей в группе «менее успешных» предпринимателей. Все девять ролей С. Уэллса значимы для успешности деятельности бизнес-лидера, более того, чем шире ролевой репертуар и выше степень выраженности каждой роли, тем данная деятельность более успешна.

Исходя из содержания ролей «Организатор» и «Принимающий решение» («Проводник» и «Властитель»), их можно объединить в одну ролевую структуру личности («Воин»), благодаря которой осуществляется уверенное, устойчивое непоколебимое решительное движение к заданной цели. Надо отметить, что роль «Наставник» тесно пересекается с ролью «Идеолог» («Глобалист»). Связи между данными ролями предполагают, что благодаря их гармоничному сочетанию возникает роль, которую можно обозначить как «Хранитель ценностей». Выполняя данную роль, руководитель поддерживает ценности людей, миссию организации, а также вкладывает ресурсы организации в развитие своих сотрудников. В связи с этим роль «Хранитель ценностей» характеризуется не только бережным, осторожным, чутким отношением к ценностям, убеждениям и верованиям людей, но и умением управленческого лидера определять направление членов организации и развивать их личность, обеспечивая текущую эффективность организации, развивая ее потенциал успешности [3].

В работе Е.В. Беловой также была показана связь ролей лидера организации с индивидуально-психологическими особенностями личности. Поскольку способности – это индивидуально-психологические особенности личности, выступающие в качестве внутренних условий успешности деятельности, то можно предположить о существовании семи способностей к деятельности управленческого лидера [3].

Обобщая результаты теоретического исследования, можно уточнить функционально-структурную модель деятельности управленческого лидера нефтегазовой организации. Стоит отметить, что основными структурно-функциональными элементами деятельности управленческого лидера нефтегазовой организации являются инновационная активность лидера, формирование небольших инициативных групп односторонцев, развитие организации с особой корпоративной культурой, присущей высокоэффективным, самообучающимся организациям [2].

На основании проведенного анализа нами была разработана функционально-структурная модель деятельности эффективного управленческого лидера нефтегазовой организации, которая представлена на рис. 1.



Рис. 1. Функционально-структурная модель деятельности эффективного управленческого лидера

Таким образом, в результате проведенного анализа трудов по проблеме особенностей и роли деятельности управленческого лидера в работе организации в сравнении с ролью деятельности формального руководства нами определена основная стратегия деятельности управленческого лидера, которая включает в себя активную работу с коллективом и заключается в осуществлении мотивации персонала, регулировании деятельности коллектива, контроля его работы, коррекции нарушений межличностных отношений, определении проблем эмоционального состояния персонала и их устранении. Следовательно, можем говорить о том, что вся работа управленческого лидера основывается на организации благоприятных условий труда всего коллектива с целью повышения производительности.

Нами отмечено, что психологическая структура деятельности управленческого лидера является более сложной и отличается от управленческой деятельности традиционного менеджера не только на мотивационном, но и на структурном уровне. В связи с этим можно заключить, что деятельность управленческого лидера – это особый тип трудовой деятельности. Мы считаем, что для осуществления всех про-

цедур деятельности управленческого лидера последний должен обладать множеством профессиональных умений и компетенций, обеспечивающих эффективное выполнение деятельности по всем направлениям работы лидера.

Разработанная нами функционально-структурная модель позволила проанализировать и выявить необходимые качества управленческого лидера, эффективно осуществляющего свою деятельность. Составленный первичный перечень профессионально значимых качеств был уточнен на основе теоретического анализа данных литературы о психологических личностных и профессиональных качествах, которые обуславливают успех руководства высокоэффективными самообучающимися организациями. Проведенные исследования позволили составить обоснованный завершённый перечень профессионально важных качеств эффективного управленческого лидера в соответствии с выделенными нами ранее ролевыми позициями управленческого лидера. Именно эти качества, на наш взгляд, являются наиболее важными в работе управленческого лидера в соответствии с его ролью в организации.

Перечень профессионально важных качеств эффективного управленческого лидера представлен в табл. 1.

Важно отметить, что предложенный перечень профессионально важных качеств рассматривается нами как основа для разработки диагностического и коррекционно-развивающегося блоков психолого-акмеологического сопровождения развития личности управленческого лидера в нефтегазовой организации.

Таблица 1

*Профессионально важные качества
эффективного управленческого лидера*

Направление деятельности	Необходимые качества
1	2
Разработка новых нестандартных методов работы	Эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость Креативность, способность к творческому решению задач, высокий практический интеллект Предприимчивость Готовность брать на себя ответственность Мотивация на эффективную деятельность
Умение оценивать эмоциональное состояние персонала	Доминантность Сниженная конфликтность, умение разрешать конфликты и споры с подчиненными Высокий уровень эмпатии Развитый эмоциональный интеллект
Учет потребностей персонала	Доминантность Честность Общительность Высокий уровень эмпатии

1	2
Умение адекватно оценить работу каждого отдельного сотрудника	Доминантность Уверенность в себе Высокий уровень эмпатии
Умение грамотно распределять обязанности между членами коллектива	Доминантность Уверенность в себе Готовность брать на себя ответственность Высокий уровень эмпатии
Мотивация персонала на эффективную деятельность	Доминантность Уверенность в себе Честность Общительность Высокий уровень эмпатии
Умение выявлять межличностные проблемы в работе коллектива и устранять их	Готовность брать на себя ответственность Честность Общительность Сниженная конфликтность, умение разрешать конфликты и споры с подчиненными Высокий уровень эмпатии
Умение определять основные цели и задачи, необходимые для эффективного решения проблемных, нестандартных задач	Уверенность в себе Креативность, способность к творческому решению задач, высокий практический интеллект Предприимчивость Мотивация на эффективную деятельность
Умение быстро самообучаться для решения новых, нестандартных задач	Эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость Креативность, способность к творческому решению задач, высокий практический интеллект Предприимчивость Мотивация на эффективную деятельность

Разработка программ сопровождения в соответствии с этими качествами будет наиболее эффективной в работе с управленческими лидерами, так как на основании структуры черт личности управленческого лидера можно определить наиболее эффективные направления работы, что позволяет реализовать в полной мере требования к психолого-акмеологическому сопровождению.

Как известно, психолого-акмеологическое сопровождение базируется на принципах системности, доступности и открытости для всех участников сопровождения, гибкости, преемственности, экономичности, а также личностно-субъектной ориентированности. Системность психолого-акмеологического сопровождения личности обеспечивается особой взаимосвязью компонентов, входящих в его структуру. Акмеологическим критерием оценки эффективности психолого-акмеологического

сопровождения личности является степень повышения уровня саморазвития, самосовершенствования, продуктивности изменения мотивационной направленности саморазвития личности [8]. Отметим, что развитие необходимых качеств управленческого лидера в процессе психолого-акмеологического сопровождения развития личности управленческого лидера в нефтегазовой организации способствует повышению эффективности деятельности управленческого лидера и повышению эффективности работы организации в целом. Для эффективного психолого-акмеологического сопровождения личности управленческого лидера в нефтегазовой организации необходимо эффективно сочетать методы работы в рамках психологического и психолого-акмеологического сопровождения профессиональной деятельности управленческих лидеров. Психологическое сопровождение имеет четкую связь с консультативной психологией и социально-психологическими тренингами. Психолого-акмеологическое сопровождение, в свою очередь, также обусловлено применением следующих методов работы: акмеографические описания и акмеограммы, акмеологический анализ, психолого-акмеологическое консультирование.

Таким образом, обобщая результаты исследования, можно прийти к следующим выводам:

1. В результате анализа литературы было уточнено психолого-акмеологическое содержание управленческого лидерства. Мы определяем данное понятия следующим образом: управленческое лидерство – это тип руководства, которое осуществляет член организации, обладающий набором личностных особенностей, позволяющих ему выполнять роль неформального лидера в малой группе, руководить персоналом и управлять межличностными отношениями в группе, создавая высокоэффективные организационные структуры.

2. Разработана функционально-структурная модель деятельности управленческого лидера, которая может быть использована для создания системы психолого-акмеологического сопровождения личности управленческого лидера в нефтегазовой организации.

3. На основании комплексного анализа ролей управленческого лидера в организации определены критерии эффективности деятельности управленческого лидера в нефтегазовой организации, которые будут использованы для апробации программы психолого-акмеологического сопровождения личности управленческого лидера в нефтегазовой организации.

4. В исследовании впервые выявлены основные профессиональные и личностные качества, определяющие эффективность деятельности управленческого лидера в нефтегазовой организации, которые будут использованы для разработки диагностического, коррекционно-раз-

вивающегося и прогностического блоков программы психолого-акмеологического сопровождения личности управленческого лидера нефтегазовой организации.

Список литературы

1. Белов В.В., Белова Е.В., Корзунин В.А. Психодиагностика способностей к управленческому лидерству: учеб. пособие. – СПб., 2015. – 200 с.
2. Белов В.В., Белова Е.В. Концептуальные основы исследования управленческого лидерства в психологии // Проблемы экономики и управления – Вып. №3 (007) – сентябрь 2014. – С. 109–118.
3. Белова Е.В. Формирование системного мышления и лидерских компетенций у студентов и аспирантов технических вузов: моногр. – СПб.: СПбГУТ, 2018. – 198 с.
4. Виханский О.С. Наумов А.И. Менеджмент: учеб. – М.: Магистр: ИНФРА-М, 2010.
5. Волкова М.Ю. Стиль руководства и эффективность работы организации / М.Ю. Волкова // Компетентность. – 2012. – №2. – С. 42–45.
6. Иванов В.Н. Гладышев А.Г., Патрушев В. И. и др. Основы социального управления / под ред. В. Н. Иванова. – М.: Высш. шк., 2001. – 271 с.
7. Омаров А.М. Руководитель: Размышление о стиле управления. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1987.
8. Фоминых Е.К. Психолого-акмеологическое сопровождение продуктивного личностного самоопределения субъекта образовательной деятельности // Учен. зап. Казанск. гос. ун-та. Серия: гуманитарные науки. – 2009. – Т. 151. – №5-1. – С. 248–254.
9. Яхонтова Е.С. Эффективность управленческого лидерства. – М.: ТЕИС, 2002.

Статья поступила: 23.04.2019. Принята к печати: 06.05.2019

Е. С. Ермакова

Социальная креативность студентов различных направлений профессиональной подготовки

Статья посвящена анализу социальной креативности студентов вуза. Результаты исследования позволили выявить связь социальной креативности с показателями доверия и лидерских способностей, что позволяет уточнить структуру социальной креативности, включив в неё такие личностно-коммуникативные особенности субъектов, как лидерские способности и доверие.

Различия в показателях социальной креативности и других исследуемых компонентов социальной компетентности студентов разных направлений профессиональной подготовки позволили предположить различную по сложности и дифференцированности структуру социальной креативности студентов.

Article is devoted to the analysis of social creativity of students of higher education institution. Results of a research allowed to reveal communication of social creativity with indicators of trust and leader abilities that allows to specify structure of social creativity, having included in it such personal and communicative features of subjects as leader abilities and trust.

Differences in indicators of social creativity and other studied components of social competence of students of the different directions of vocational training allowed to assume structure of social creativity of students, various on complexity and differentiation.

Ключевые слова: социальная креативность студентов, лидерские способности, доверие.

Key words: social creativity of students, leader abilities, trust.

Термин «социальная креативность» до сих пор не имеет четкого определения, он отсутствует в психологических словарях. В психологической литературе доминируют исследования по анализу креативности в сфере деятельности «человек – предмет», кроме того, существует тенденция к автоматическому переносу результатов, выполненных на предметном материале, в область взаимоотношений людей.

Отечественные психологи часто определяли способность к творчеству в социальном контексте в терминах «коммуникативная креативность» (А.А. Голованова, Н.В. Мартышкина, Т.Ю. Осипова), «креативность в сфере общения» (С.Ю. Канн, Н.А. Тюрмина), «лингвистическая креативность» (Г.А. Халюшова), «социальный интеллект» (М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, В.Н. Куницына, А.Л. Южанинова), «коммуникативная компетентность» (Н.А. Аминов, А.А. Кидрон, Е.В. Коблянская, М.В. Молоканов, Л.А. Петровская, О.Ф. Остроумова), «социальная ком-

петентность» (А.А. Бодалев, О.К. Тихомиров, Ю.М. Жуков). В зарубежной психологии большинство работ посвящено исследованиям социального интеллекта (Дж. Гилфорд, Р. Стернберг), реже – коммуникативной компетентности, социальной одаренности (С. Грейс, Р. Томассони) [3; 5; 9; 10; 12; 14; 16; 23].

По мнению А.Е. Банюховой, социальная креативность – это способность нестандартно, творчески подходить к решению сложных социальных проблем, ставить и решать творческие задачи в сфере социальной реальности. Социальная креативность проявляется в нестандартном решении личностью социальных задач, позволяет создавать нечто новое в сфере межличностного взаимодействия и свойственна в большинстве своем социально адаптированным лицам, которые не испытывают ситуационного напряжения в социальном взаимодействии [2].

Социальная креативность – явление с двойственной природой: с одной стороны, ее можно определить как средство творческого преобразования социальной среды, с другой – как бесконечный процесс постоянного преобразования социальной ситуации и самого субъекта социального взаимодействия [4].

У.В. Кала использует понятие «креативность в общении», рассматривая его в широком и узком смысле. Так, широкое понимание данного вида креативности подразумевает творческое отношение к общению, узкое – его включенность в это отношение. Сущность этого явления, по У.В. Кала, состоит в умении и способности модифицировать своё поведение, готовности преобразить существующую ситуацию [15].

В.Ю. Писарева отмечает, что креативность в сфере общения наряду с общими характеристиками обладает рядом отличительных особенностей, например от предметной креативности: по содержанию, уровню сложности решаемых задач, происхождению, динамике развития, функциональному пространству и другому [15].

Н.А. Тюрмина выделила такие психологические особенности креативности в сфере общения, как специфичность объекта, выступающего в процессе общения равноправной и активной личностью, что создает значительные сложности в его познании, спаянность с эмоциональной и потребностно-мотивационной сферами, со структурой самосознания личности [22].

Т.Ю. Осипова указывала на качественную специфику явления коммуникативной креативности, а именно на сложность и непрямолинейность её связей с другими аспектами творческих способностей. Общая творческая способность в коммуникативном процессе включает «способность пластично и адекватно изменять переставший быть продуктивным опыт общения, а также создание новых целей, оригинальных средств и способов взаимодействия (нового опыта), "выходов за пределы" барьеров, стереотипов, установок, принципов и привычек» [14].

По нашему мнению, креативность в сфере общения – это особое свойство мышления, заключающееся «в способности к продуцированию новых, оригинальных идей в области познания окружающих людей и в процессе межличностного взаимодействия с ними» [5, с. 47].

Исследование Э.Д. Кондаковой социальной креативности студентов показало, что в студенческом возрасте креативная способность становится ядром творческой личности будущего специалиста, жизненной позицией человека, определяя его отношение к миру, к смыслу осуществляемой и будущей профессиональной деятельности, что проявляется в направленности развития социальной креативности [10].

Результаты исследования Е.Ю. Чичук вывели, что социальная креативность основана на высоком уровне самоактуализации личности и её конкретных особенностях, таких как ценностные ориентации, поддержка, познавательные потребности, спонтанность. Следовательно, социальная креативность предполагает ориентирование человека на личностный рост и самосовершенствование [23].

Исследование особенностей проявления креативности молодых ученых, проведенное М.И. Куцазли по методике определения социальной креативности А.В. Батаршева, продемонстрировало, что 17% студентов имеют средний уровень социальной креативности; 49% – уровень чуть выше среднего; 27% – выше среднего; 7% – высокий уровень социальной креативности [12].

В последнее время проведен ряд исследований, посвященных изучению психологической структуры социальной креативности. Предложенная А.А. Попелем, она включает в себя такие компоненты, как общая способность к самоактуализации; социальная мотивация, выражающая потребность индивида в постоянных социальных контактах и мотивационные установки на общение с другими людьми; коммуникативная сензитивность; поведенческая сензитивность; социальное воображение как способность к прогнозированию развития социальной ситуации взаимодействия [16].

Исследование социальной креативности студентов А.Е. Банюховой, выявило, что в структуре ее взаимосвязанных элементов обнаруживается единство мотивационных, коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и экзистенциальных параметров, каждый из которых представляет собой отдельный блок личностных характеристик и проявлений, имеющих определенное значение в процессе межличностного взаимодействия [3].

В нашем исследовании показано, что предметная креативность связана с такими характеристиками социальной креативности студентов, как мотивационные установки на общение [5].

Таким образом, изучение феномена социальной креативности позволяет поставить проблему выявления таких компонентов её структуры,

которые связаны с субъект-субъектной схемой взаимодействия, свойственной сфере общения, что характеризуется как обоюдным доверием и равенством психологических позиций участников межличностного взаимодействия, так и обоюдно активной активностью сторон взаимодействия, связанной с инициативностью, стремлением к лидерству.

Доверие составляет важный компонент межличностного общения и лежит в основе большинства процессов социальной коммуникации [1].

Т.П. Скрипкина определяет доверие как специфический субъективный феномен, сущность которого состоит в определённом отношении субъекта к различным объектам или фрагментам мира, заключающемся в переживании актуальной значимости и априорной безопасности этих объектов или фрагментов мира для человека [18].

Основными функциями доверия являются познание, обмен и обеспечение взаимодействия, а основными функциями недоверия – самосохранение и обособление. Доверие и недоверие способствуют интеграции и гармонизации отношений человека с самим собой, окружающими людьми и миром в целом, обеспечивают сосуществование и взаимодействие с ними, регулируют межличностные и межгрупповые отношения [8].

Исследование, проведенное Л.А. Журавлёвым и В.А. Сумароковой, показало, что студенты, как единая социальная группа, обнаруживают тенденцию к проявлению доверия к окружающим, основанному на знании. Доминирует недоверие, также основанное на знании: респонденты проявляют недоверие к человеку на основании прошлого опыта общения с ним [7].

Исследование С.Е. Солиной показало, что студенты в основном демонстрируют низкий уровень доверия (73%), реже средний (19%) и очень редко – высокий (8% респондентов) [19].

В психологических исследованиях имеется попытка изучения доверия как компонента социальной креативности. В исследовании И.В. Терелянской, где доверие определяется как составляющая социальной креативности подростков, показано, что у подростков с высокой и средней степенью социальной креативности наблюдается самый высокий уровень доверия к миру (100 и 90,9% соответственно), а у подростков с низкой социальной креативностью – 66,7%. Результаты данного исследования показывают, что высокий уровень доверия к себе зарегистрирован только у испытуемых с низкой социальной креативностью (16,7%), к тому же самый низкий уровень доверия к другим оказался тоже у старшеклассников с низким уровнем социальной креативности (54,4%) [21].

Активность сторон взаимодействия можно рассмотреть через призму феномена такого эффективного взаимодействия личности с окружающей социальной реальностью, как лидерства. Л.В. Тайкова понимает лидерство как сложный механизм взаимодействия, главными

составляющими частями которого являются способность лидера точно оценивать ситуацию, найти правильное решение стоящих задач, воздействовать на людей, которые сознательно и добровольно подчиняются ему [20].

Исследование А.Е. Банюховой показало, что креативность связана с социальным статусом человека в группе: у лидеров креативность выше, чем у студентов, имеющих низкий социальный статус в группе [2].

Очевидно, что большинство проявлений агрессивности в общении интерпретируется как недопустимое, требующее коррекции поведения человека. Проявления агрессивности могут различаться: от прямого физического воздействия (применения силы), словесных оскорблений и запугивания оппонента грядущими неприятностями до косвенных замечаний и скрытых попыток осуществить принудительное управление поведением другого человека. Известны проявления агрессивности, переходящие в болезненное состояние, не поддающееся социализации. Но известны такие поступки и действия, которые одними участниками группового конфликта интерпретируются как проявления агрессивности, а другими – как активность, настойчивость и последовательность в достижении целей [13]. Тем самым выделяется в какой-то мере позитивная сторона агрессивности, которая проявляется в инициативности, стремлении к лидерству, амбициозности.

В исследовании Н.И. Корытченковой указывается на то, что каждая личность должна обладать определенной степенью агрессивности, ведь её отсутствие приведет к конформности и подчинению, к неспособности преодолевать препятствия на пути к достижению целей, а чрезмерное присутствие отразится на конфликтности личности, враждебности и неспособности на сознательную кооперацию с другими [11].

Исследование уровня агрессивности студентов разными авторами выявило средний уровень агрессивности, при этом использование вербальных средств для проявления агрессивного отношения характерно для 40% студентов, а готовность к их применению выказывают 34% [6; 17].

Таким образом, теоретический анализ проблемы показывает, что актуальность изучения социальной креативности студентов обусловлена особенностями сферы межличностного общения в студенческом возрасте, на который приходится один из пиков развития коммуникативного потенциала, а исследование структуры социальной креативности через такие личностно-коммуникативные особенности субъектов, как доверие к людям, лидерские способности, агрессивность, является актуальной задачей.

Целью нашего эмпирического исследования явился анализ социальной креативности студентов и таких личностно-коммуникативных особенностей субъектов, как доверие/недоверие к миру, людям, себе, лидерские способности, агрессивность.

Выборку составили 75 студентов Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I (ПГУПС) психологического, технического, экономического направлений профессиональной подготовки в возрасте от 17 до 21 года.

Методический инструментарий исследования представлен следующими методиками: «Определение социальной креативности личности» А.В. Батаршева; тест личностной креативности Е.Е. Туник; методика изучения доверия/недоверия личности к миру, другим людям, себе А.Б. Купрейченко; методика диагностики лидерских способностей Е. Жарикова, Е. Крушельницкого; тест уровня агрессивности ВРАQ А. Басса – М. Перри в адаптации С.Н. Ениколопова, Н.П. Цибульского.

После анализа эмпирических данных были обнаружены следующие общие особенности всей выборки студентов (см. табл. 1).

Таблица 1

Показатели методик всей выборки студентов

Показатель	Среднее	Стандартное отклонение	Дисперсия выборки	Минимум	Максимум
Методика «Определение социальной креативности личности» А.В. Батаршева					
Социальная креативность	109,12	15,32	234,54	61	140
Тест личностной креативности Е.Е. Туник					
Любознательность	13,23	4,26	18,07	4	23
Склонность к риску	18	3,57	12,68	9	26
Сложность	13,76	4,40	19,30	4	22
Воображение	12,52	4,67	21,74	2	20
Сумма	57,55	13,01	169,12	27	82
Методика изучения доверия/недоверия личности к миру, другим людям, себе А.Б. Купрейченко					
Доверие	14,34	6,56	43,01	-1	31
Доверие к миру	-4,94	2,98	8,88	-12	2
Доверие к другим	-4,71	3,38	11,38	-16	2
Доверие к себе	23,86	3,42	11,65	10	30
Методика диагностики лидерских способностей Е. Жарикова, Е. Крушельницкого					
Лидерство	Лидерство	Лидерство	Лидерство	Лидерство	Лидерство
Тест уровня агрессивности ВРАQ А. Басса – М. Перри, адаптация С. Н. Ениколопова, Н. П. Цибульского					
Агрессивность	62,40	14,18	201,06	21	94
Физическая агрессия	23,82	5,60	35,89	12	37
Гнев	20,20	4,99	24,84	9	32
Враждебность	21,19	11,21	125,65	8	90

По результатам методики «Определение социальной креативности личности» А.В. Батаршева уровень социальной креативности выборки оказался чуть выше среднего значения.

Показатели личностной креативности теста Е.Е. Туник: любознательность, склонность к риску, сложность, воображение, сумма личностной креативности – выражены на среднем уровне. Более всего выраженным у студентов является показатель «Склонность к риску».

Доверие по методике изучения доверия/недоверия личности к миру, другим людям, себе А.Б. Купрейченко выражено у студентов выборки слабо, больше всего студенты доверяют себе, а к миру и другим людям склонны испытывать недоверие.

Лидерские способности у студентов выражены в подавляющем большинстве средне, реже – слабо, высокий уровень лидерских способностей не продемонстрировал ни один из студентов.

Такие показатели агрессивности студентов, как физическая агрессия, гнев и враждебность, находятся на достаточно высоком уровне, но при этом входят в среднестатистическую норму. Больше всего у студентов выражен такой показатель агрессивности, как физическая агрессия.

Были обнаружены значимые различия между студентами разных направлений подготовки: психологического, технического и экономического по таким показателям методик, как склонность к риску, сложность, сумма личностной креативности, лидерские способности, доверие к себе, физическая агрессия, гнев.

Различия по показателю «Склонность к риску» (уровень значимости 0,01) позволяют судить о том, что из всех направлений подготовки студенты технического направления наименее склонны рисковать (15,85 балла), а наиболее склонны к риску студенты экономического направления (19,32 балла). Возможно, студенты-экономисты меньше всех боятся ошибок и неблагоприятных последствий своих действий.

Показатель «Сложность» ниже всего у студентов технического направления подготовки (11,20 балла), что может говорить об их нежелании самостоятельно решать сложные задачи и стоящие перед ними проблемы. Больше всего стремления к решениям сложных, нетипичных задач, а также к познанию сложных явлений действительности продемонстрировали студенты-психологи (15,92 балла) (уровень значимости 0,01).

Различия по сумме личностной креативности (уровень значимости – 0,01) показали, что студенты психологического направления в данной выборке являются самыми творческими личностями (63,48 балла), за ними – студенты-экономисты (58,28 балла), самая низкая сумма у студентов технического направления (50,88 балла).

Выявлены значимые различия в показателе лидерских способностей среди студентов разных направлений подготовки (уровень значи-

мости – 0,01). Сильнее всего лидерские способности выражены у студентов технического направления подготовки (29,76 балла), слабее всех – у студентов-психологов (25,92 балла).

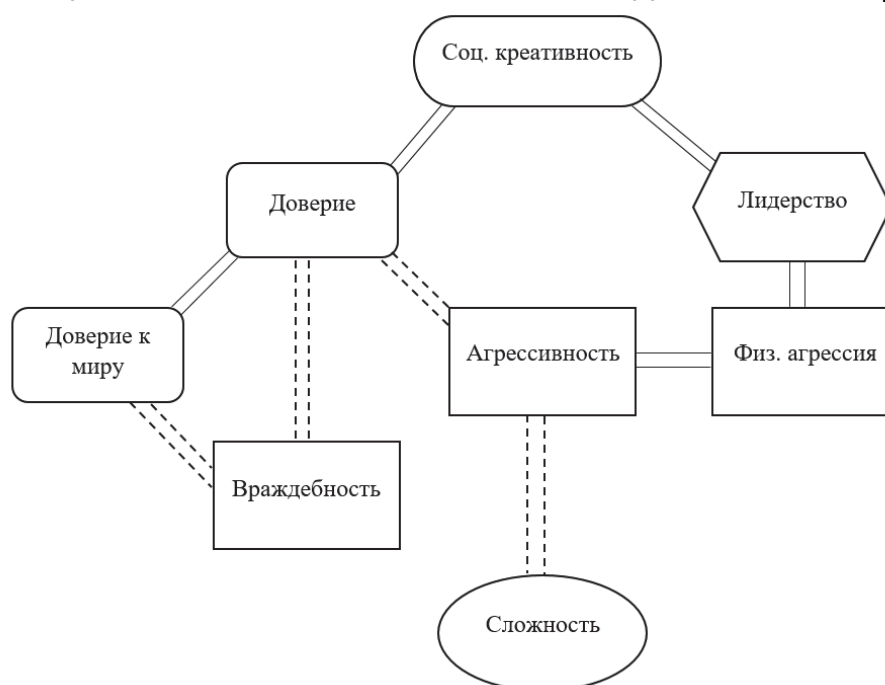
Различия в показателе «Доверие к себе» (уровень значимости – 0,01) свидетельствуют, что больше других склонны доверять себе студенты-психологи (25,56 балла), а меньше всех доверяют себе студенты-экономисты (22,76 балла).

Выявлены значимые различия в показателе «Физическая агрессия» (уровень значимости – 0,01). Самый высокий показатель физической агрессии продемонстрировали студенты технического направления подготовки (26,84 балла), почти одинаковый уровень показали студенты-психологи (22,48 балла) и студенты-экономисты (22,12 балла), что можно объяснить половым составом выборок: большинство студентов технического направления – юноши.

Различия в показателе «Гнев» (уровень значимости – 0,05) показали, что данный показатель больше выражен у студентов-экономистов (22,20 балла), у студентов технического направления чуть меньше – 20 баллов, а ниже всего у студентов психологического направления (18,40 балла).

Данные различия можно объяснить личностными особенностями студентов, вероятно, актуализированными спецификой профессиональной подготовки.

Корреляционный анализ результатов обнаружил следующие значимые корреляционные связи показателей методик всей выборки (рис. 1).



————— положительная корреляционная связь, уровень значимости 0,01

- - - - - отрицательная корреляционная связь, уровень значимости 0,01

Рис. 1. Корреляционные связи показателей методик всей выборки

Социальная креативность положительно коррелирует с доверием и лидерскими способностями, что дает возможность полагать, что лидерские способности, как и доверие, являются теми компонентами, которые входят в структуру социальной креативности. Лидерские способности положительно связаны с физической агрессией, вероятно, лидеры выборы могут быть достаточно склонны именно к физической агрессии, чем к вербальным её проявлениям. Доверие обратно связано с враждебностью и агрессивностью, можно предположить, что человек, доверяющий окружающим, менее склонен к проявлениям враждебного и агрессивного поведения. С агрессивностью обратно связана такая характеристика личностной креативности, как «Сложность». Возможно, студенты, любящие решать сложные познавательные задачи, которые ставит перед ними общество, менее агрессивны.

Были обнаружены следующие значимые корреляционные связи показателей методик студентов психологического направления подготовки (рис. 2):

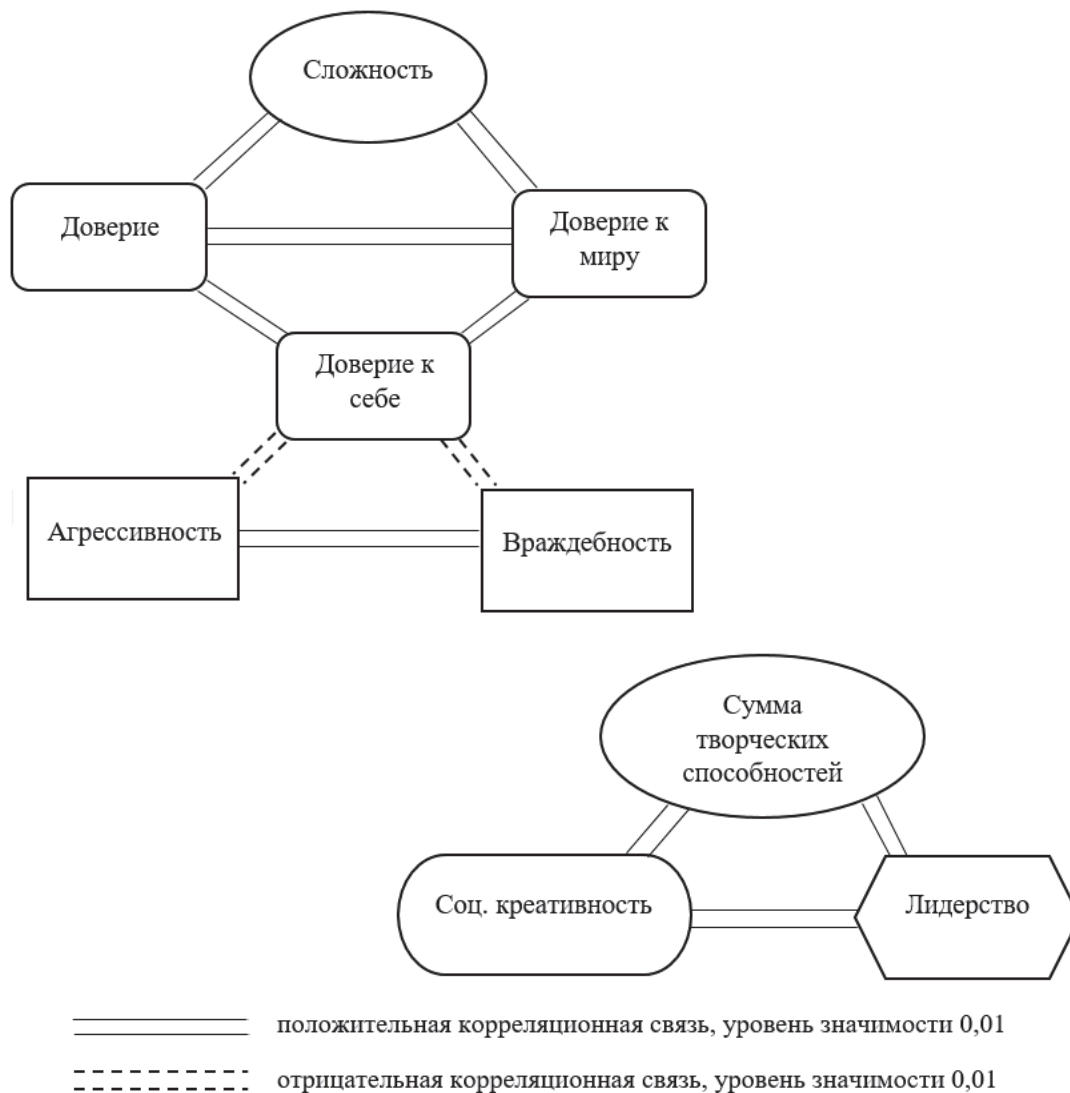


Рис. 2. Корреляционные связи показателей методик студентов психологического направления

У студентов психологического направления подготовки сумма творческих способностей, согласно тесту личностной креативности Е.Е. Туник, положительно коррелирует с социальной креативностью и лидерскими способностями, возможно, творческие личности обладают высокой социальной креативностью и выраженными лидерскими способностями. Сложность положительно связана с доверием, вероятно, студенты, проявляющие интерес к сложным идеям и задачам, а, следовательно, к познанию окружающего, склонны доверять миру в целом. Выявлена отрицательная корреляционная связь доверия к себе с агрессивностью и враждебностью, что позволяет полагать, что лица, не доверяющие себе, более склонны к проявлениям агрессивного поведения и враждебности.

Были обнаружены следующие значимые корреляционные связи показателей методик студентов технического направления подготовки (рис. 3):



Рис. 3. Корреляционные связи показателей методик студентов технического направления

Социальная креативность также положительно коррелирует с доверием, что дает возможность полагать, что доверие входит в структуру

социальной креативности. Лидерские способности у студентов технического направления подготовки положительно связаны с доверием к другим. Можно полагать, что студенты, обладающие лидерскими способностями, склонны доверять окружающим. Показатель «Воображение» обратно связан с социальной креативностью и физической агрессией ($p < 0,05$), студенты с развитым воображением не показывают высокий уровень социальной креативности и не склонны к проявлениям физической агрессии. Сумма творческих способностей обратно связана с физической агрессией ($p < 0,05$), возможно, студенты, обладающие достаточно высоким уровнем творческих способностей реже других, проявляют физическую агрессию. Доверие обратно связано с гневом, видимо, студент, готовый проявлять доверие, реже испытывает гнев ($p < 0,05$). Представляют интерес выявленные в данной выборке отрицательные корреляционные связи социальной креативности с воображением и лидерских способностей с любознательностью. Возможно, что лица с высоким уровнем социальной креативности не обладают высокоразвитым воображением, а студенты, склонные к лидерству, не проявляют любознательности.

Корреляционные связи студентов экономического направления подготовки представлены на рис. 4.

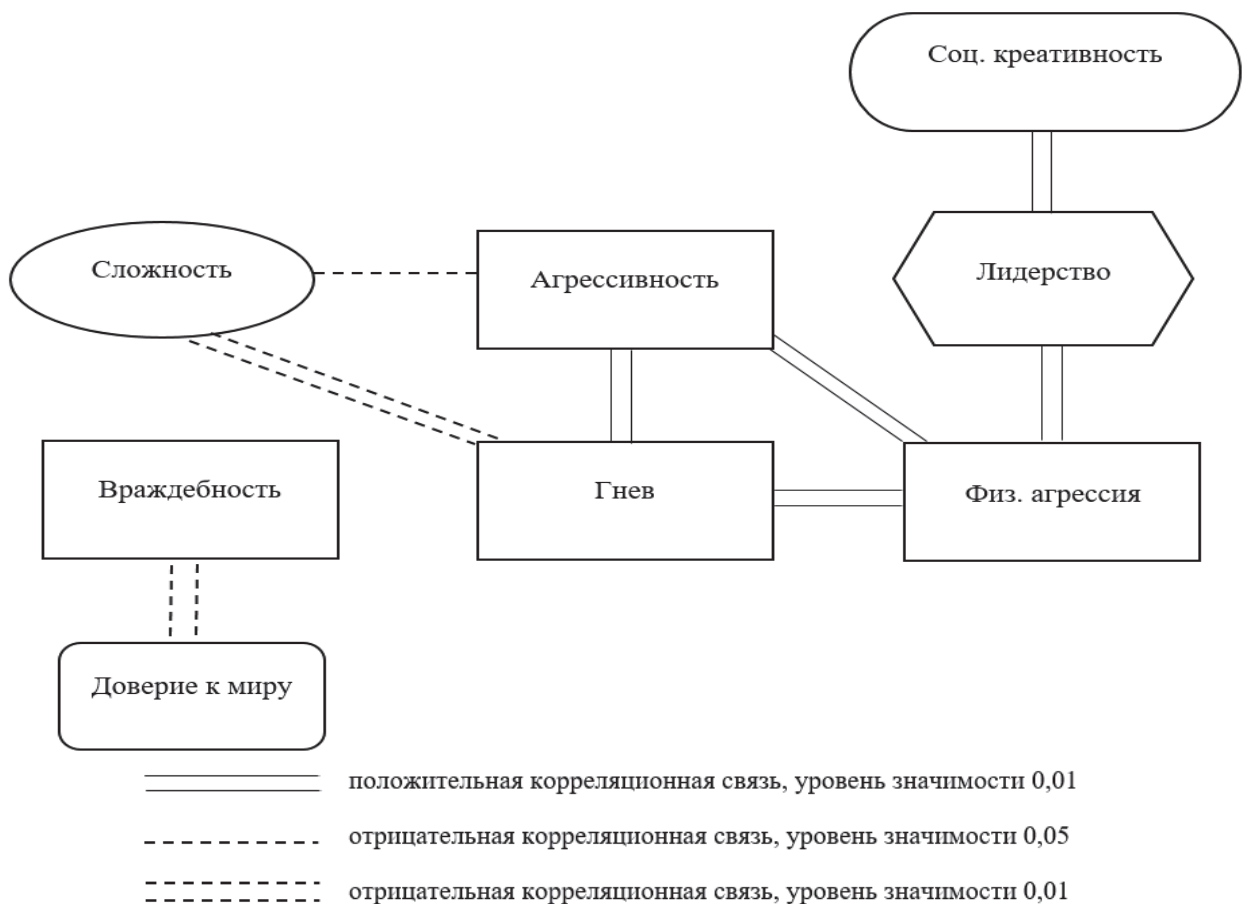


Рис. 4. Корреляционные связи показателей методик студентов экономического направления

У студентов экономического направления подготовки, кроме аналогичных другим направлениям корреляционных связей, выявлена отрицательная корреляционная связь между показателями «Сложность» и «Гнев» ($p < 0,01$), которая ранее не наблюдалась. Можно предположить, что те студенты-экономисты, которые нацелены на решение сложных задач, познание и поиск новых креативных решений, реже испытывают гнев.

Выводы

Выявленная значимая положительная корреляционная связь социальной креативности с показателями доверия и лидерских способностей, отмеченная как во всей выборке, так и в выборках студентов различных направлений профессиональной подготовки, позволяет уточнить структуру социальной креативности, включив в неё такие личностно-коммуникативные особенности субъектов, как лидерские способности и доверие.

Различия в показателях социальной креативности и других исследуемых компонентов социальной компетентности студентов разных направлений профессиональной подготовки позволяют предположить различную по сложности и дифференцированности структуру социальной креативности. Большое число корреляционных связей между показателями социальной креативности и таких личностно-коммуникативных особенностей, как лидерские способности, доверие, а также связи между показателями личностных характеристик у студентов психологического и технического направлений подготовки позволяют предполагать наличие целостных блоков личностных психологических структур, как способствующих пластичному и адекватному изменению опыта межличностного взаимодействия, так и препятствующих этому. Данная проблема требует дальнейших исследований.

Различия в показателях социальной креативности и других исследуемых компонентов социальной компетентности студентов различных направлений подготовки позволяют поставить задачу изучения осознанности выбора профессии, профессионального и личностного самоопределения студентов психологического, экономического и технического направлений профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия: дис. ... докт. психол. наук. – М., 2006. – 498 с.
2. Банюхова А.Е. Проявление креативности в зависимости от статуса в группе и типа профессии // Психология 21 века: материалы науч.-практ. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. – СПб., 2008. – С. 220–225.
3. Банюхова А.Е. Психологические аспекты развития социальной креативности студентов // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. – 2011. – №6. – С. 199–203.
4. Банюхова А.Е., Шемелина О.С. Личностные предпосылки социальной креативности студентов // Вестн. Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2010. – Т. 16, № 4. – С. 152–157.

5. Ермакова Е.С. Предметная и социальная креативность студентов различных направлений подготовки // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. Серия Психология. – 2015. – Т. 5. – № 4. – С. 46–54.
6. Ефимова Е.В., Иващенко Л.В. Специфика проявления агрессивных тенденций в студенческой среде // Вестн. новых медицинских технологий. – 2016. – Т. 10, № 2. – С. 228–232.
7. Журавлёв Л.А. Особенности доверия и недоверия у студентов экономических вузов // Вестн. РУДН. Серия Психология и педагогика. – 2014. – №3. – С. 60–65.
8. Ильин И.П. Психология доверия. – СПб.: Питер, 2013. – 288 с.
9. Ильиных А.Е. Социальная креативность личности: психологическая структура // Изв. Саратов. ун-та. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2011. – Т. 11. – № 3. – С. 74–77.
10. Кондакова Э.Д. Современные подходы к развитию социальной креативности студентов // Педагогическое образование в России. – 2012. – №5. – С. 169–173.
11. Корытченкова Н.И., Ахвердова О.А., Смагина С.С. Интегральные характеристики агрессивности личности // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. – 2016. – № 4. – С. 152–156.
12. Куцазли М.И. Особенности проявления креативности молодых ученых [Электронный ресурс] // Мир науки: интернет-журнал. – 2016. – Т. 4. – № 5. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/33PSMN516.pdf>
13. Нурмухаметова И.Ф., Галяутдинова С.И. Понимание агрессивности и возрастная динамика её проявлений // Вестн. Башкирского ун-та. – 2010. – Т. 15. – № 4. – С. 1326–1329.
14. Осипова Т.Ю. Психологические условия развития коммуникативной креативности у студентов технического вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Томск, 2000. – 26 с.
15. Писарева В.Ю. Социальная креативность студентов-психологов как условие их инновационной деятельности [Электронный ресурс]. – URL: https://psy.su/mod_files/additions_1/file_file_additions_1_344.pdf
16. Попель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Н. Новгород, 2005. – 24 с.
17. Рогожина Е.А., Подпорин С.В. Исследование уровня агрессивности студентов медицинского вуза // Journal of Siberian Medical Sciences. – 2014. – №3. – С. 16-21.
18. Скрипкина, Т.П. Психология доверия. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
19. Солина С.Е. Исследование особенности проявления доверия и недоверия студентами вуза // Постулат. – 2017. – №10. – С. 22–27.
20. Тайкова Л.В. Проблема лидерства и руководства: теоретический аспект // Вест. Новгород. гос. ун-та. – 2013. – Т. 2. – № 74. – С. 67–69.
21. Терелянская И.В. Доверие как составляющая социальной креативности подростков // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы / под ред. В. А. Барабанщикова. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2010. – С. 646–650.
22. Тюрмина Н.А. Креативность в сфере общения: психологические особенности, условия формирования в подростковом возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004. – 28 с.
23. Чичук Е.Ю. Побудительные основания социальной креативности личности (на материале социономических профессий): дис. ... канд. психол. наук. – Краснодар, 2006. – 220 с.

Статья поступила: 17.04.2019. Принята к печати: 13.05.2019

Ассертивность в структуре профессиональной деятельности сотрудников ОВД

В статье исследуются различные аспекты деятельности сотрудника ОВД с учетом ее содержательных и структурных составляющих. Обозначены особенности эффективной деятельности сотрудников ОВД с точки зрения параметра «ассертивность», который рассматривается как ее системообразующий компонент.

The article deals with various aspects of the activities of the Ministry of Internal Affairs officer, amongst which content and structural components of those activities are studied. Peculiarities of Ministry of Internal Affairs officer performance in the context of assertiveness parameter, which is considered as its system-forming component, are designated.

Ключевые слова: деятельность, поведение, ассертивность, личность сотрудника ОВД.

Key words: activity, behavior, assertiveness, personality of the Department of Ministry of Internal Affairs officer.

В отечественной психологии все внешние проявления человека принято описывать с помощью спектра особенностей, связанных с рядом таких категориальных понятий, как активность, поведение, деятельность, профессия. Каждое из указанных понятий играет существенную роль в жизни человека, определяя специфику его проявлений на разных уровнях. Так, уровень активности субъекта служит основанием для анализа динамической основы личности. Поведение проявляет себя на уровне конкретных операций и действий. Деятельность определяет направленность активности человека.

Как следует из анализа понятия деятельности, она является той сферой активности человека, которая сопровождает практически всю его жизнь, напрямую связана с поведением и способствует его активному развитию и личностному росту. Пытаясь обобщить все имеющиеся исследования в области психологии деятельности (в том числе профессиональной), можно сказать, что определение деятельности существенным образом зависит от таких ее составляющих, как общая структура и состав (морфология), направленность (аксиологический компонент), развитие и функционирование (праксиологический компонент), а также формы существования деятельности (онтологический компонент) [12].

При этом максимально важными составляющими любой деятельности, имеющими непосредственное отношение к нашему исследованию, являются праксиологический и онтологический компоненты, отражающие ее функциональный и операциональный аспекты, которые в полной мере проявляют себя в конкретных актах поведения человека.

В свое время к исследованию операциональных аспектов профессиональной деятельности обращались такие авторы, как П.Я. Гальперин, В.Д. Шадриков, В.Е. Гаврилов и др. Последний из указанных авторов полагает, что «каждую профессию или специальность можно представить, как конструкцию, составленную из отдельных типовых элементов деятельности» [9, с. 12]. Данная точка зрения делает каждую профессию понятной с точки зрения анализа ее составляющих и представляет собой так называемый модульный подход, реализующий возможности анализа различных профессий на основе составления ее портрета (модуля).

Однако следует обратить внимание и еще на одну очень важную составляющую профессиональной деятельности. Так, практически все профессии отличаются друг от друга определенным уровнем напряженности, напрямую (или косвенно) определяемым профессией. В зависимости от длительности процесса включенности человека в профессию, можно говорить и о существовании определенных закономерностей в проявлении его профессиональных особенностей, которые складываются под ее влиянием. Связано это с тем фактом, что длительное воздействие деятельности, занимающей значительное место в жизни индивида, способно оказывать влияние не только на структуру жизненного пространства человека, но и в целом на его психику. Теоретический анализ позволяет констатировать следующий факт. Чем больший отрезок времени деятельность занимает в жизни человека, чем в большей мере она предъявляет требования к его личностным ресурсам, тем более эмоционально затратной она является и, как следствие, тем в большей мере человек подвергается риску накапливать изменения под влиянием данной профессии. По мнению В.Д. Шадрикова, существующая тенденция проявляется в силу того, что «вступая в профессиональные отношения, человек вырабатывает устойчивые формы поведения, которые становятся постепенно, как и устойчивые мотивы, чертами его характера» [15, с. 23]. В связи с этим исследования в направлении изучения специфики влияния деятельности на человека, а также особенности тех видов деятельности, которые оказывают максимальное влияние на

его индивидуальные характеристики, принято относить к отдельной категории научных знаний, в свое время названной психологией экстремальных видов деятельности.

Под экстремальными видами деятельности на данный момент принято понимать ее виды, которые связаны с воздействием определенных экстремальных факторов, таких как: монотония или чрезмерная изменчивость среды, измененная пространственная и временная структура, ограничение личностно-значимой информации, одиночество, групповая изоляция, угроза для жизни [10], наличие высокого уровня неопределенности и т.д. [14]. При этом, сами профессии, сопряженные с понятием экстремальности, на данный момент принято относить к «профессиям экстремального профиля» [11].

Впервые описание профессиональной деятельности, связанное с высоким уровнем напряженности, было представлено в работах В.Л. Марищука и К.М. Гуревича [8]. Именно последний положил в основу изучения профессиональной деятельности фактор напряженности, разделив профессии следующим образом: профессии, характеризующиеся постоянным уровнем напряжения (вахты, дежурства и т.д.); профессии, характеризующиеся периодическим повышением уровня напряжения (спорт, медицина, военные специальности); профессии, требующие полной мобилизации (отдельные военные специальности, работа пожарных и т.д.). По сути дела, автор полагал, что эмоциональная напряженность может служить основой для описания практически всех современных профессий [5]. Вопросы изучения видов деятельности, связанных с рядом военных специальностей, поднимались в разное время В.Л. Марищуком, Ф.Д. Горбовым, Ф.Б. Березиным, В.Ю. Рыбниковым, В.Н. Смирновым и др.

Ф.Б. Березин указывает, что напряженность представляет собой явление, протекающее параллельно адаптации и сопровождающее ее [2]. При этом способность всех систем организма функционировать в неразрывном единстве предполагает, что для обеспечения функционирования человека в деятельности, тем более экстремальной, необходимо, чтобы все уровни адаптации были представлены и не имели значительных отклонений. Если адаптивные возможности организма не нарушены, и в структуре адаптивных реакций не имеется нарушений, организм формирует оптимальные для него формы поведения, проявляющие себя как в обычной, так и в экстремальной среде. Как следствие, человек демонстрирует признаки «эффективного выполнения профессиональных обязанностей и психологического благополучия» [3]. Задачей процесса адаптации является сохранение баланса между

внутренними и внешними условиями жизни и деятельности человека, проявляющимися в рациональном использовании внутренних и внешних ресурсов человека. При полной адаптированности достигается адекватность психической деятельности субъекта заданным условиям среды и его деятельности в тех или иных обстоятельствах.

В.Ю. Рыбников, анализируя понятие собственно экстремальной деятельности, останавливается на анализе не только внешних, но и внутренних факторов, сопряженных со структурой личностных особенностей человека, к которым он относит понятие коммуникативной составляющей, эмоционально-волевого потенциала и т.д. В.Л. Васильев отмечает, что сложность экстремальных видов деятельности обусловлена наличием следующих составляющих ее функций: поисковой (познавательной); достоверительной (преобразование полученной информации); организационной; реконструктивной; социальной; коммуникативной [4]. Исходя из этого, к группам качеств личности, обеспечивающих эти компоненты деятельности, он относит: коммуникативные и интеллектуальные качества, профессиональную наблюдательность, волевые характеристики, эмоциональные особенности, моторные свойства и поведение субъекта.

Подводя итог, можно сказать, что, по мнению большинства ученых, профессиональная деятельность (в особенной мере, экстремальная), может быть успешной только в случае соблюдения следующего ряда условий. Она должна быть ориентирована на позитивный результат (предвосхищение результата), а также на социально одобряемые цели. Кроме этого, каждая деятельность предполагает наличие определенных компетенций, в том числе операциональных навыков (поведенческие аспекты), отражающих ее атрибутивные характеристики. Коммуникативная составляющая деятельности должна проявлять себя в построении адекватных ситуации отношений с окружающими. Внутренними механизмами осуществления деятельности, в свою очередь, можно считать механизмы саморегулирования, самоподкрепления и самореализации. К внешним механизмам формирования деятельности можно отнести механизмы позитивного подкрепления любого положительного результата.

Кроме этого, каждый человек, сталкивающийся с деятельностью в экстремальных условиях, вырабатывает свои правила поведения, которые зачастую обеспечивают его эффективность не за счет указанных ранее нами параметров, но за счет интуиции, здравого смысла и жизненного опыта. Включаясь в деятельность, сотрудник задействует все свои качества личности, с одной стороны, а также выработанные

навыки и умения в сфере поведения, с другой. Комплекс поведенческих особенностей сотрудников с таким «набором» индивидуальных составляющих принято называть индивидуальным стилем [13]. Группа личных качеств, обеспечивающих подобный стиль деятельности, включает такие составляющие, как активность, уверенность, смелость, самоконтроль, общительность, оптимизм, эмоциональная стабильность, устойчивость к стрессу и фрустрации, оптимальное напряжение и тревожность. В области мотивов это установка на успех, чувство долга, в профессиональной сфере, реалистическое мышление, чувство пространства, времени, а в экстремальных условиях – способность анализировать готовность к действию. Однако не менее важной является и область поведенческих особенностей личности, связанных со структурой вышеуказанных качеств. В последние десятилетия в структуру профессионально важных качеств принято включать так называемые копинг-стратегии или стратегии совладающего поведения.

Впервые понятие совладающего поведения появилось в середине XX столетия и было связано с формированием защитных механизмов человека. Однако постепенно данные понятия дифференцировались и составили две противоположные категории исследования, ориентированные на различные цели субъекта – уход или преодоление. При этом преодоление принято определять, как динамический процесс, позволяющий человеку поддерживать определенный баланс в ситуации стресса. В структуре исследований принято рассматривать различные формы преодолевающего поведения, характеризующегося активной, просоциальной, пассивной, прямой и непрямой позицией, а также открыто асоциальными или агрессивными формами (Водопьянова Н.Е. Стратегии и модели преодолевающего поведения / Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности; под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – С. 311). Особого внимания в исследованиях авторов последних десятилетий требует исследование так называемых ассертивных форм поведения, относящихся к группе просоциальных форм активности и являющихся показателем максимально успешной адаптации субъекта.

К первым исследованиям феномена ассертивности можно отнести ранние работы американского психолога Э. Солтера (Andrew Salter, 1949), который рассмотрел понятие как некую составляющую личности, противопоставляемую агрессивности и манипулятивности [6]. Автор связывает содержание ассертивности с такими понятиями, как ориентация на события реальной жизни, независимость ценностей и поведения,

способность самостоятельно проявлять свое мнение, открытость, вера в себя и т.д.

Несколько позже В. Каппони и Т. Новак выделили два альтернативных подхода в исследовании данного понятия, основанные на выделении волевого компонента. Согласно мнению авторов, человек хоть и может проявлять определенную свободу воли (первый подход), он все же находится в условиях, определенным образом ограничивающих его поведение (второй подход). То есть реальное функционирование любого человека в современном обществе предполагает чрезвычайно высокий уровень заданности его функций, что, по мнению автора, значительным образом, противопоставляется его индивидуальным предпочтениям, мотивам, установкам, всему тому, что принято называть индивидуальностью, которая, по мнению авторов, остается вне поля исследования большинства психологов. Сохранение индивидуальности в подобных случаях является для человека достаточно сложной задачей. Именно эту задачу, по мнению авторов, и призван решить новый подход к исследованию личности, а именно подход с точки зрения ассертивности, позволяющий уравновесить возможности индивидуальности (а не личности, как это происходит в процессе адаптации) со структурой факторов внешней среды, ограничивающими её функциональность. И хотя формирование комплекса ассертивных свойств не позволяет человеку полностью избавиться от давления внешней среды, тем не менее, это способно существенно повысить уровень удовлетворенности как собой, так, в частности, и профессией.

В современной литературе под ассертивностью принято понимать целый комплекс когнитивно-смысловых, аффективных и поведенческих особенностей, позволяющих быстро и качественно овладеть навыками любой деятельности. Так, В.А. Шамиева рассматривает ассертивность как способ повышения адаптивного потенциала человека в агрессивной среде [16]. Л.И. Анциферова связывает понятие совладения с «жизнетворческим дарованием личности» [1]. Как форму максимально адаптивного поведения (в структуре различных видов совладания со стрессом) рассматривают ассертивность такие отечественные психологи, как Г.С. Никифоров, М.А. Дмитриева, В.М. Снетков, Н.Е. Водопьянова, Е.Р. Исаева [9]. Ассертивность со способностью адаптации к стрессу (в частности, механизмом решения проблем) связывает ряд зарубежных авторов [18]. Ассертивность в русле «неприятия зла» рассматривает в своей работе И.В. Лебедева. Раскрывая понятие ассертивности, автор

указывает связь данного феномена с «ненасилием», ориентацией человека на позитивное решение ситуации, свойственное зрелой и сильной личности [7].

Однако главной особенностью ассертивного поведения человека можно считать еще одну составляющую, а именно ту, которая связана с реализацией как собственных прав, так и прав других людей [17]. В связи с активным реформированием системы МВД именно эта особенность может быть выделена как одна из важнейших составляющих деятельности современного сотрудника. Более того, формирование комплекса ассертивных качеств у сотрудника ОВД может позволить субъекту не только проявить себя в профессиональной сфере, стать более эффективным, но и реализовать себя как индивидуальность. Развитие качеств ассертивности может позволить согласовать особенности деятельности сотрудников ОВД со спецификой самой профессии без ущерба для его индивидуальной составляющей. В свою очередь, формирование ассертивных качеств у сотрудников полиции позволит развиваться самой профессии как в содержательном, так и в правовом контексте.

Список литературы

1. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: Ин-т психологии РАН, 2006. – 512 с.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
3. Беркалиев Т.Н., Кружелева А.А. Влияние травматического опыта на базисе убеждения сотрудников силовых структур. Ананьевские чтения – 2018: психология личности: традиции и современность: материалы междунар. науч. конф., 23-26 окт. 2018 г. / под общ. ред. Н.В. Гришиной, С.Н. Костроминой; отв. ред. И.Р. Муртазина, М.О. Аванесян. – СПб.: 2018. – 496 с.
4. Васильев В.Л. Юридическая психология: учеб. для вузов. – М.: Юрид. лит., 2001. – 640 с.
5. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избр. труды. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
6. Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или Ассертивность – в жизнь. – СПб.: Питер, 1995. – 192 с.
7. Лебедева И.В. Мотивационные и ценностно-смысловые детерминанты развития личности // Современные исследования социальных проблем: электр. науч. журн. // Modern Research of Social Problems. – № 4 (24). – 2013. – URL: www.sisp.nkras.ru.
8. Маришук В.Л. Функциональные состояния и работоспособность // Методология исследований в инженерной психологии и психологии труда / под ред. А.А. Крылова. Ч. 1. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – С. 87–95.
9. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.

10. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Рыбников В.Ю. Психологическое прогнозирование надежности деятельности и коррекция дезадаптивных нервно-психических состояний специалистов экстремального профиля: моногр. – СПб.: С-Петербург. ун-т МВД России. 2000. – 205 с.
12. Суходольский Г.В. Введение в математико-психологическую теорию деятельности. – СПб.: Изд-во С-Петербург. ун-та, 1998. – 220 с.
13. Толочек В.А. Психология труда. – СПб.: Питер, 2017. – 480 с.
14. Трофимова Н.С. Психологическое обеспечение деятельности сотрудников патрульно-постовой службы полиции при проведении массовых мероприятий: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – М., 2018. – 23 с.
15. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. – М.: Логос, 2001. – 136 с.
16. Шамиева В.А. Ассертивность в структуре личности субъекта адаптации: автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Хабаровск, 2009. – 25 с.
17. Sheinov V.P. Razrabotka testa assertivnosti, udovletvoraiushchego trebovaniyam nadezhnos6 ti i validnosti [Development of the test of assertiveness, satisfying the requirements of reliability and validity] // Voprosy psikhologii [Questions of psychology], 2014, no. 2, p. 107–116.
18. Tanck R. H., Robbins P. R. Assertiveness, locus of control and coping behaviors to diminish tension // Educational Gerontology, 2008. Vol. 34, p. 503–519.

Статья поступила: 18.04.2019. Принята к печати: 07.05.2019

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378 (091) (47) "19"

Т. И. Сидненко

Педагогический потенциал наследия А.С. Лаппо-Данилевского в контексте модернизации образовательной среды

В статье рассматривается проблема модернизации образовательной среды как социально-педагогической системы. Концептуальное реформирование российской системы образования сегодня затрагивает области практико-ориентированного, профессионалистического моделирования образовательных программ. Существенную роль в совершенствовании механизма подготовки профессиональных кадров играет внедрение в практику образования новых учебных технологий и стратегий подготовки. В данной связи обращение к опыту педагогической деятельности ведущих ученых прошлого играет важнейшую роль. К числу известных методологов науки, педагогов-новаторов относится известный петербургский историк А.С. Лаппо-Данилевский. Практика содержательного обновления курсов методологии истории, методологии преподавания, историографии в высшей школе во многом перекликается с педагогическим наследием А.С. Лаппо-Данилевского. В статье на базе многолетних исследований истории становления российской педагогики представлен обобщенный опыт отечественных университетских практик в контексте модели обновления обучения.

The article deals with the problem of modernization of the educational environment as a socio-pedagogical system. The conceptual reform of the Russian education system today affects the areas of practice-oriented, professional modeling of educational programs. The introduction of new educational technologies and training strategies into education plays a significant role in improving the mechanism for training professional personnel. In this regard, an appeal to the experience of the pedagogical activity of leading scientists of the past plays a crucial role. A well-known Petersburg historian, A.S. Lappo-Danilevsky, is among the well-known methodologists of science and innovators. The practice of substantively updating the courses of history methodology, teaching methodology, historiography in higher education has much in common with the educational heritage of A.S. Lappo-Danilevsky. The author of the article on the basis of many years of research into the history of the development of Russian pedagogy presented a generalized experience of domestic university practices in the context of the model of renewal of education.

Ключевые слова: история педагогики, образовательная среда вуза, учебная технология, профессионалистическое моделирование, методология науки, А.С. Лаппо-Данилевский, компетентностный подход.

Key words: history of pedagogy, educational environment of the university, educational technology, profesiological modeling, methodology of science, A. S. Lappo-Danilevsky, competence-based approach.

Образовательная среда как социально-педагогическая система претерпевает сегодня серьезные трансформации. Изменениям подвержены не только структурные элементы системы: учебно-воспитательные учреждения различных форм, категории обучающихся и преподавателей, региональная и гендерная составляющая учебного процесса, виды, технологии и формы образования. Многочисленные попытки законодательного, структурного и концептуального реформирования системы образования в России сегодня не только сопряжены с введением новых образовательных стандартов, но и продиктованы стремлением к апробации практико-ориентированного, профессиологического моделирования профессиональных программ. Идеологическим конструктом модернизации становится некий симбиоз современного неопозитивизма, герменевтики, конструктивизма в трактовке понятий «компетентность», «образовательное проектирование», «качество образования». Стремление к разработке образовательных программ, соответствующих современным мировым тенденциям развития общества и личности, наталкивается на ряд проблем, главной из которых является выбор непосредственно стратегии подготовки. Понятие «стратегия обучения» значительно шире традиционного «учебная технология». Современная институциональная позиция в образовании такова, что инновационное развитие образования в условиях развития инновационных процессов в обществе, экономике, технологиях требует пересмотра старых дидактических подходов к системе подготовки кадров и содержательной парадигме «компетентности». Понимая под компетенцией некий образовательный результат, включающий в себя умения, навыки, владение методами и средствами решения задач и опыт деятельности, многие исследователи по-разному трактуют это понятие: в качестве личностной черты, интегрирующей знания, умения и навыки, которые обеспечивают деятельность; в качестве критерия готовности к деятельности и т.д. Термин «социальная компетенция» хотя и часто используется различными авторами, однако до конца еще четко не закрепился в научной литературе. В одном все авторы сходятся, что социальная компетентность формируется и развивается в течение всей жизни человека и зависит от общества, в котором этот человек живет. Впервые о социальной компетенции заговорили в 1950-х гг., в статье В.Э. Уайта «Мотивация пересмотрена: концепция компетенции» [23, с. 297–333] это поня-

тие рассматривается как способность субъекта эффективно взаимодействовать с окружающей средой («effective interactions with the environment, under the general heading of competence») [7, с. 3]. В 1996 г. на симпозиуме в г. Бёрне обсуждалась программа Совета Европы, в которой были определены так называемые ключевые компетенции. В. Хутмахер [22] выделяет социальную компетенцию как самую важную из предложенных ключевых компетенций. Изучив работы зарубежных и отечественных авторов по проблеме развития социальной компетенции, С.В. Кривых провел теоретический анализ понятия «социальная компетенция», выяснив его компонентный состав. Согласно его точке зрения, большинство авторов (Т.Ю. Базаров, А.К. Ерофеев, А.Г. Шмелев; Р.В. Овчарова, С.В. Усманский и др.) считают, что социальная компетенция человека является неким интегратором, гармонизирует интеллектуальную, эмоциональную и поведенческую сферы личности, выступая фактором самореализации человека в социуме [7, с. 9].

Следуя логике рассуждений современных авторов, занимающихся изучением факторов воздействия на субъектов образовательной среды и механизмов формирования исследовательской парадигмы в рамках научных школ, остановимся на роли педагога, проектирующего развитие или взаимодействие обучающихся в образовательной среде. В данном контексте выбранная стратегия обучения, методология исследования предметной научной области во многом зависит от личности педагога, от уровня преподавательской компетенции. Привнесение собственного авторского видения решения научных проблем, начиная с постановки самой проблемы, существенный фактор формирования не только специфики исследовательских подходов участников определенной научной школы. Роль личности педагога в контексте образовательной среды играет существенную роль. В зависимости от многогранности знаний, научного опыта, универсальности выбранных стратегий, социальных компетенций и культурного опыта педагога (научного руководителя школы, кружка) может меняться и образовательная среда как универсальное средство формирования нового социального опыта у молодого поколения.

Соответственно актуальным становится обсуждение стратегии, форм и технологий содержательного обновления системы образования, которые позволили бы не только обеспечить выполнение учебного плана, но и создать условия для внедрения результатов научно-исследовательских разработок в учебный процесс, функционирования академической образовательной среды, развития научных школ. Показательно, что одним из элементов нововведений на идеологическом,

стандартизирующем уровне в общей модернизации образования, компетентностный подход рассматривается как метод моделирования образа совершенного специалиста, отвечающего критериям качества высшего образования, становится общепризнанным при определении уровня и результатов образования через измерение сформированных компетенций. В свою очередь, современное образование ставит задачу формирования личностных и социальных компетенций будущих специалистов как базовых для профессиональных компетенций на основе изучения гуманитарных наук.

Особую актуальность приобретает обращение к дискуссиям петербургских историков, чья научно-педагогическая деятельность на поприще концептуально-методологического обновления исторической науки в России имела глобальный характер. Так называемая *когнитивно-познавательная модель развития знаний в обществе в переломные эпохи*, нашедшая свое воплощение в педагогической практике ученых, рассмотрена нами в статье «"Академическая мобильность" в конце XIX – начале XX в. Либеральная профессура и Высшая школа общественных наук в Париже» [16, с. 156–159]. Вне рамок комплексного исследования остается и та область деятельности А.С. Лаппо-Данилевского, которая связана с его социологическими исследованиями, непосредственно с председательством в Русском социологическом обществе им. М.М. Ковалевского после его смерти в 1916 г., с попыткой открыть в Петрограде Институт социальных наук [10, с. 102]. Существенно актуальным для нас остается факт открытия практически в каждом новом учебном году в университете новой темы (по сути курса) по «Теории обществоведения» в рамках семинарских занятий. Согласимся с позицией А.В. Малинова, согласно которой первичными были научные интересы самого преподавателя, а не педагогические запросы историко-филологического факультета, поскольку результаты новаторской педагогической практики ученого нашли свое теоретическое воплощение в «Методологии истории» [10, с. 102].

Стремление к определению научных основ и исторических предпосылок модернизации отечественного образования актуализирует исследование становления новой образовательной среды, в которой информация, знания, квалификация становятся приоритетным источником благосостояния. В современной системе российского образования происходят глобальные перемены идейно-теоретического плана. Подчеркивается особая значимость необходимости внести обновление в содержание современного гуманитарного образования через введение

в образовательный процесс образовательных компетенций, которыми должны владеть будущие специалисты.

Однако, чем больше задумываешься над содержанием и методологией проводимых преобразований, тем более явно ощущается потребность обратиться к истокам данной проблемы в истории развития системы образования России.

В ряду историков, занимающихся исследованием проблем специфики исторического познания, методологии истории, историографии как самостоятельной научной дисциплины, историей становления образования в России, выделяется академик Александр Сергеевич Лаппо-Данилевский (1863–1919). Научное наследие А. С. Лаппо-Данилевского до сих пор является предметом дискуссий, исследований представителей различных научных исторических, социологических и педагогических школ. В Санкт-Петербургском государственном университете в честь 150-летия со дня рождения ученого 4–5 октября 2013 г. проходила масштабная международная научная конференция «Академик А.С. Лаппо-Данилевский в истории науки и культуры (к 150-летию со дня рождения) [14, с. 3]. В статье Е.А. Ростовцева, И.П. Потехиной представлены сравнительные данные цитируемости работ А.С. Лаппо-Данилевского с учеными-современниками 1856–1870 г.р. и общий анализ публикационной активности ученого в ведущих библиометрических базах данных [11, с. 24–25]. Обозначая ученого как безусловного лидера поколения, ставшего своего рода «классиком» научно-педагогической и исследовательской школы историографов, исследователи подчеркнули отсутствие интереса западной историографической традиции к методологическим трудам, в отличие от определенного внимания к его конкретно-историческим работам. В российской науке, как показывают наукометрические данные, сегодня география и тематический диапазон цитирований А.С. Лаппо-Данилевского подтверждают статус ученого как классика российского гуманитарного знания; причем очевидно, что поддержание этой традиции осуществляется не отдельными научными школами или изданиями, а широким кругом современных ученых [11, с. 25].

Современное реформирование системы образования в контексте цифровизации технологий, контента, деперсонализации и массовости образовательных ресурсов поставило гуманитарные науки перед необходимостью системного осмысления способов познания. Сегодня мы наблюдаем определенную солидарность ученых в толковании единства принципов научного познания естественно-научных, гуманитарных, социально-экономических наук. Данный тезис, безусловно, не означает однозначности методологии наук разных предметных областей. Речь

идет о единстве исследовательских принципов, единстве т.н. познавательных стратегий. Эти идеи, развиваемые А.С. Лаппо-Данилевским, столь близкие его коллегам, интерпретаторам его творчества начала XX в., побуждают и современных исследователей к более глубокому осмыслению творчества мыслителя. А.С. Лаппо-Данилевского зачастую называют мыслителем, обогнавшим свое время. Именно в наши дни в центре современных рефлексий научного сообщества – целостность и системность исторического процесса, его системные качества как части мирового целого, перспективы и возможности исторического познания. Обращаясь к наследию великого мыслителя, мы убеждаемся, что именно эти проблемы оказались в центре его внимания.

В работе «Методология истории» А. С. Лаппо-Данилевский убедительно показал, что научные подходы к изучению явлений не только природы, но и истории имеют большое распространение, а именно: изучение явлений природы (выявление общего) и явлений духовной культуры (поиск единичного и специфически уникального). Главная идея концепции А. С. Лаппо-Данилевского, развитая во второй части «Методологии истории» (Отдел первый. Методология источниковедения) состояла *не в противопоставлении методов, а в синтезе, в применении обоих подходов к явлениям как природы, так и общества.*

А. С. Лаппо-Данилевский своим творчеством продемонстрировал концептуальное единство философии, эмпирической науки, единство гуманитарного и естественно-научного знания, что концептуально сблизило его взгляды с концепцией теории и методологии знания о природе В.И. Вернадского. Более того, в своей практической преподавательской деятельности А.С. Лаппо-Данилевский стремился дать основы теории познания. Именно феноменологический постулат единства и системности объекта в себе самом в качестве принципа утверждения гуманитарного знания как строго научного приводится А.С. Лаппо-Данилевским для подтверждения единства и целостности познания каждого исторического явления.

Под влиянием идей позитивизма А.С. Лаппо-Данилевский формулирует свои представления о причинах изменения общественного строя, основную роль отдавая прогрессу науки, что делало необходимым изучение истории науки, как следствие методологической деятельности. В трудах А. С. Лаппо-Данилевского теория исторического прогресса наряду с ее критикой выступала в качестве одной из важнейших предпосылок постановки проблемы прогресса науки. Ученый включил в разработку теории прогресса примеры из истории науки. Историк вышел на уровень современного понимания прогресса исторической науки,

обусловливаемого не только логикой развития науки, но и социально-политической, социокультурной, региональной средой.

А. С. Лаппо-Данилевский подчеркивал, что «задача историка ... состоит в том, чтобы решить, каким образом то, что он знает о происшедшем в качестве последующего, следовало бы из предшествующего в той мере, в какой он также знает его; кроме того, историк имеет дело и со "случайными вещами"» [9, с. 31–32]. Согласимся с В.С. Кузнецовым, что основанием для различения номотетической и идеографической точек зрения в методологии истории для А. С. Лаппо-Данилевского является цель научного исследования, а не средство (метод). Номотетическая концепция стремится познать законы изучаемой области, а идеографическая – реконструировать и систематически изложить (описать) реальность, являющуюся предметом исследования. Принимая идеографический метод в истории, он считает, что «в историческом познании необходимо использовать и законы, номологические обобщения и прочие методы из арсенала номотетической концепции» [8, с. 147].

Практическим воплощением взглядов А.С. Лаппо-Данилевского стала концепция преподавания исторической науки, ее образовательной модели, столь близкой современной. В основу новой модели был положен не набор конкретных данных, а метод получения нового знания. Особую актуальность в данной связи обретает постановка вопроса о том, как соотносится наука с преподаванием, как наука находит отражение в образовательной модели, какова концептуальная составляющая исторического профессионализма, какова роль личности историка в историческом познании. Предпринятая А.С. Лаппо-Данилевским совместно с рядом либеральных историков попытка построения новой модели преподавания, представляющей комплекс дисциплин теории и методологии истории как системообразующий компонент образовательной модели, была реализована в России еще в начале XX в. в рамках Петербургского университета и других учебных заведений [19; 20]. Концептуальное обоснование новой модели образования представлено А.С. Лаппо-Данилевским именно в «Методологии истории». Успешная практика внедрения интегральной образовательной модели сформировала целое поколение гуманитариев, обладающих цельностью концептуального видения проблемы. Среди известных учеников и последователей А.С. Лаппо-Данилевского были не только историки, но и социологи, экономисты, философы: П.А. Сорокин, Н.Д. Кондратьев, А.Е. Пресняков, С.Н. Валк, А.И. Андреев, Н.В. Болдырев, В.И. и Г.В. Вернадские, С.Ф. Ольденбург, И.М. Гревс и др. Подчеркивая оригинальность научно-исторической и педагогической концепции

А.С. Лаппо-Данилевского, современные исследователи выявляют в его теоретических взглядах достаточно специфичную для историко-педагогических исследований прошлых столетий интерпретацию объекта исторического познания, его реальных свойств и в построении, в соответствии с этими свойствами, логической системы методов исследования в науках о человеке.

В числе основных достижений историко-педагогической школы А.С. Лаппо-Данилевского – разработка методики дипломатического анализа применительно к изучению исторических документов социально-правового характера и их дальнейшей интерпретации в контексте изложения многообразных явлений своего времени, в современном прочтении – социокультурной среде. Универсальность подхода заключается в его изначальной структурно-содержательной междисциплинарности. Ключевым в методике А.С. Лаппо-Данилевского является изучение системы клаузул, т.е. наименьших смысловых единиц, на которые может быть разделен акт. Речь о т.н. дипломатике – о изучении процесса изменения, эволюции, локальных и региональных отличий нормативно-правовых документов эпохи. Особое значение для анализа методики дипломатического анализа А.С. Лаппо-Данилевского имеет сборник, подготовленный его учениками по кружку (знаменитые методические еженедельные научные исторические семинары, которые традиционно проходили с осени 1903 г. на квартире у ученого – Т.И. Сидненко) для составления каталога частно-правовых актов допетровской Руси [5, с. 17; 15]. В ходе непринужденных, но исключительно научных собраний отработывалась методика каталогизации как одного из первичных навыков историка при работе с опубликованными и архивными (не являлись в тот период предметом работы кружка – Т.И.) нормативно-правовыми документами эпохи. Следующим шагом научно-образовательного развития учеников школы А.С. Лаппо-Данилевского стала совместная работа по изучению отдельных разновидностей грамот эпохи, результатом которой (в современной транскрипции – демонстрацией компетентности) становились доклады участников кружка [2, с. 2–4; 3, с. 189–199; 4, с. 200–206].

Стандартную структуру доклада в кружке Лаппо-Данилевского обозначил А.И. Андреев: 1) выяснение количества актов разбираемой разновидности; 2) уточнение их названий (названия разновидности) в самих грамотах; 3) хронологическое и географическое распространение грамот; 4) выяснение клаузуального состава, его типов, местных и временных особенностей с составлением таблиц клаузул; 5) определение

сущности сделки, отношение к ней законодательства, причины временных и местных отклонений [2, с. 17]. Современная методика подготовки будущих историков-исследователей в вузах страны не только во многом повторяет данную схему с точки зрения методики работы с документами. Интерес сегодня представляет и построение той образовательной среды, в которой формируется будущий специалист. Формирование доступной, а значит максимально приближенной к человеку, к личности обучающегося образовательной среды невозможно вне системного конструирования той социально-педагогической системы, которая бы обеспечивала любому участнику образовательного процесса получение и усвоение знаний теми специфическими учебно-воспитательными средствами, которые в конечном итоге формируют профессиональные, социальные и культурные компетенции. К особенностям состава школы, согласно выводам Н.Н. Алеврас, Н.В. Гришиной, «А.С. Лаппо-Данилевского, следует отнести и тот факт, что она не была ограничена университетскими выпускниками-историками, но стала полем притяжения для определенной среды петербургских интеллектуалов из сферы обществоведческих и гуманитарных наук, интересовавшихся проблемами философии, социологии и теории научного познания» [1, с. 46].

Представляется актуальным и предложенный механизм трансляции достижений науки, знаний и практического опыта ученым. Изучение исторических явлений посредством комплексного изучения базового исторического материала – исторического источника в социально-исторических и правовых условиях его формирования, трансформации, под воздействием и в контексте социокультурного окружения, общественно-политических и социально-экономических факторов, воздействующих на носителя (автора-составителя или интерпретатора источника) – неотъемлемый элемент общей педагогической траектории в практике исторического образования. Источник, в определении А.С. Лаппо-Данилевского, «реализованный продукт человеческой психики», и в этом смысле он реален. Отмечая заслуги западноевропейских историков в области методологии истории, в частности Э. Фримена, Э. Бернгейма, И.-Г. Дройзена, Ш.-В. Ланглау, Ш. Сеньобоса, ученый остановился на понятии «исторический источник», введенный в научный оборот в 80–90-е гг. XIX в. Полемизируя с Э. Бернгеймом относительно трактовки исторического источника как «результата человеческой деятельности», А.С. Лаппо-Данилевский поставил под сомнение абсолютность содержания, которое было в основе понятия. Ученый подчеркивал несовместимость понятий «исторический источник» и «мысли», «действия» человека во времени в целом при характеристике данного исторического

явления во всем его многообразии. В общей концепции теории и методологии истории А.С. Лаппо-Данилевский различает два уровня, каждый из которых самодостаточен. Взаимодействие и синтез уровней открывают возможности построения знаний о человеке, его культуре. Произведение – исторический источник – восстанавливается в ходе исследовательских практик таким, каким его, возможно, не осознавали современники и сам автор, – как явление культуры (данной эпохи, страны, народа, государства, личности). Таким образом, воссоздав культурное явление, гуманитарное знание получает новые возможности для постижения породившей это явление культуры. Фундаментом для выявления системных свойств реальности выступает идея единства научного знания. Исторические источники как объекты культуры, по мнению А.С. Лаппо-Данилевского, придают научность гуманитарному изучению. В данной связи особая роль отводится личности историка в познании исторического процесса. Ученый аргументированно выстраивал будущее определение путем сопоставления и выявления отличий «исторического факта» и «исторического источника». В относительно завершённом виде формулировка дана следующая: «источником исторического знания он называет всякий реальный объект, который изучается не ради его самого, а для того, чтобы получить знание о другом объекте, т.е. об историческом факте» [9, с. 367–368].

В настоящее время, когда очевидна необходимость отказа от традиционной, транслирующей готовое знание, образовательной модели, и переход к новым моделям, направленным на творческое достижение нового знания, данная феноменология культуры, разработанная А.С. Лаппо-Данилевским, особенно актуальна. Именно фундаментализация гуманитарного образования, ориентация на исследовательский, проектно-ориентированный метод, обучение приемам источниковедческого поиска и аналитики возрождают идеи феноменологии культуры А.С. Лаппо-Данилевского. Для историко-научной концепции А. С. Лаппо-Данилевского характерен интерес к роли личности ученого в научном процессе, равно как и к роли личности в истории. Сама историческая наука рассматривалась как процесс, воплощаемый в деятельности ученых. Традиционная схема исследования, включающая биографический материал, влияние среды, методологических концепций предшественников, была расширена А. С. Лаппо-Данилевским через более глубокое толкование понятия «среда» и особый интерес к роли личности [12, л. 10]. Современным представляется и подход ученого к проблеме заимствований в исторических исследованиях, изучаемых им как фено-

мен совпадений открытий по мере развития культурно-научного общения, но и как результат распространения периодических изданий [12, л. 79]. В значительной степени объектом изучения ученого стала проблема авторской лояльности и профессионального этикета при ведении научного исследования. В итоге А. С. Лаппо-Данилевский одним из первых среди отечественных историков заявил о соединении историографии с науковедением.

Рассмотрение исторического познания как познания особого рода проводилось А.С. Лаппо-Данилевским в русле размышлений о прогрессе метода как важнейшем факторе прогресса науки. В данной связи особую ценность представляют выводы А. С. Лаппо-Данилевского о роли историка непосредственно в формировании методологии науки. Рассматривая науку как социальный институт, А. С. Лаппо-Данилевский включает в процесс такого рассмотрения общий ход развития общества на том или ином этапе. С одной стороны, он продолжает традицию включения науки в социокультурный контекст, намеченный В. О. Ключевским. Выделяя личность в качестве одного из ведущих факторов развития исторической науки, А. С. Лаппо-Данилевский не преувеличивает роль личности исследователя в научном процессе и обращает внимание на глубокую связь историка с обществом. Непосредственно явления социальной жизни рассматриваются историком в контексте процесса развития науки, что определяет его интерес к развитию высшего образования. Ученый подчеркивал значимость не только результатов исследований тех или иных историков, но и постановку отдельных задач, способствовавших развитию исторической науки последующих поколений историков.

Российская система образования, общество в целом переживают сегодня непростые времена. Первостепенная задача духовного возрождения России – в обращении к культурным и идейно-нравственным ценностям русской истории. Возрождение культуры является важнейшим условием обновления нашего общества, где центральное место должна занимать идея всесторонне развитой личности. Процесс формирования новой образовательной среды – основа культурного обновления, создающего предпосылки для выхода из социальных и психологических конфликтов. И сохранение традиций отечественного образования является не менее существенной задачей, чем сохранение окружающей природы, социально-экономическая и политическая модернизация страны. Гуманитарное образование в современном мире находится в ситуации модернизации. В условиях быстрых социальных изменений, существования разнообразных политических систем, диалога культур общество

предъявляет педагогическому образованию, исторической науке в ее широком понимании, особые требования. Это требует от преподавателя обновления подходов к трансляции знаний, неформального и информального образования, совершенствования методов, умения предложить историческое знание для решения современных ситуаций. Новая стратегия социально-педагогического конструирования выдвигает на первый план проблематику теории и методологии педагогики, философски ориентированного знания. Важное значение сегодня приобретает подготовка будущего специалиста, обладающего не только практическими навыками информационного подбора контента, но, главным образом, способного к практической реализации исторической (в основе – источниковедческой) компаративистики, что необходимо в условиях становления фундаментального гуманитарного образования. В данном контексте обращение к исследованию научного и педагогического наследия А.С. Лаппо-Данилевского имеет исключительную практическую значимость. Ученый подчеркивал особое значение не только квалификации профессорско-преподавательского состава как фактора повышения качества образования, но и усиления научно-исследовательского аспекта в самостоятельной работе студентов как неотъемлемой части формирования гармонично развитой личности и квалифицированного (сегодня компетентного) специалиста. Одним из примеров тому деятельность Исторического общества при Санкт-Петербургском университете в 1889–1917 гг., знаменитые семинары П. Г. Виноградова, Н. И. Кареева, А. С. Лаппо-Данилевского [18].

Акценты на повышении правовой культуры как первоочередной задачи политико-социальной и культурной модернизации в России, содержащиеся не только в лекционных материалах, но и выступлениях историка в различных общественно-политических и научных обществах, отражают представления ученого о путях развития конституционализма, правового государства, его социально-политической, правовой, духовной, эстетической модернизации. Обеспечение высокого качества образовательных услуг, осмысление опыта отечественных и зарубежных новаторских моделей требуют *нового методологического подхода к реформированию образовательных программ*. В данной связи особое значение приобретает обращение к идейно-теоретическому наследию и практическому опыту реформирования системы образования, предложенной ученым не только с точки зрения повышения уровня историко-культурного образования студентов на гуманитарных факультетах, но и с целью *расширения контекста компетентностного подхода в системе образования*.

Список литературы

1. Алеврас Н.Н., Гришина Н.В. Уроки учителя: идеи А.С. Лаппо-Данилевского в творческих судьбах учеников // Клио. – № 12. – 2013. – С. 46–50.
2. Андреев А.И. Краткий очерк кружка по составлению каталога частно-правовых актов до-петровской Руси: сб. ст., посвящ. Александру Сергеевичу Лаппо-Данилевскому. – Пг., 1918. (Историческое обозрение. Т. 21). – С. 2–4.
3. Валк С.Н. Воспоминания ученика // Русский исторический журнал. – Пг., 1920. Кн. 6. – С. 189–199.
4. Веретенников В.И. Памяти дорогого учителя // Русский исторический журнал. – С. 200–206.
5. Комочев Н.А. Методика дипломатического анализа в трудах школы А.С. Лаппо-Данилевского // Клио. – № 12. – 2013. – С. 16–19.
6. Корзун В. П. Образы исторической науки на рубеже XIX – XX вв. (анализ отечественных историографических концепций). – Омск; Екатеринбург, 2000. – С. 226.
7. Кривых С.В. Социальная компетенция как личностное свойство и характеристика социальной адаптированности человека // Академия профессионального образования. Научный журнал. – 2017. – № 5. – С. 3–10.
8. Кузнецов В. С. Герменевтика и гуманитарное познание. – М., 1991. – С. 147.
9. Лаппо-Данилевский А.С. Методология истории. Вып. II. Пособие к лекциям, читанным студентам С.-Петербургского университета в 1910/1911 году. – СПб., 1913. – С. 367–368.
10. Малинов А.В. А.С. Лаппо-Данилевский – организатор социологической науки в России // Клио. – № 12. – 2013. – С. 102–105.
11. Ростовцев Е.А., Потехина И.П. А.С. Лаппо-Данилевский в современном научно-информационном пространстве // Клио. – № 12. – 2013. – С. 23–28.
12. Санкт-Петербургский филиал архива Российской академии наук (СПбФ АРАН). Ф. 113. (Русское историческое общество). – Оп. 1. – Д. 323. – Л. 2; – Оп. 2. – № 62. – Л. 1 об. – 2.
13. СПбФ АРАН. – Ф. 113. – Оп. 1. – № 179. – Л. 131.
14. Скворцов Н.Г. Академик Александр Николаевич Лаппо-Данилевский: к 150-летию юбилею // Клио. – № 12. – 2013. – С. 3–5.
15. Сборник статей, посвященных Александру Сергеевичу Лаппо-Данилевскому. – Пг., 1918. – 312 с. (Историческое обозрение. Т. 21).
16. Сидненко Т.И. «Академическая мобильность» в конце XIX – начале XX вв. Либеральная профессура и Высшая школа общественных наук в Париже // Известия С.-Петерб. гос. аграрного ун-та. Ежеквартальный науч. журн. Спецвыпуск к 111-летию СПбГАУ. – СПб.: Изд-во СПбГАУ. – 2015. – С. 156–159.
17. Сидненко Т.И. Историческое общество при Санкт-Петербургском университете в конце XIX – начале XX вв. // КЛИО. – № 4 (23). – СПб., 2003. – С. 143–148.
18. Сидненко Т.И. Образовательные стратегии и методики подготовки управленческих кадров в условиях практико-ориентированного образования // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А.С. Пушкина. Научный журнал. – СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина. – № 4. – 2018. – С. 154–167.
19. Сидненко Т.И. Либеральное направление отечественной историографии в конце XIX – начале XX веков. – СПб.: Элексис Принт, 2007. – 380 с.
20. Сидненко Т.И. Межличностные коммуникации историков как отражение процессов внутренней социализации науки (по материалам эпистолярного наследия либеральных историков конца XIX – начала XX в.) // Вестник С.-Петерб. ун-та. Серия 2: История. Вып. 4. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. – С. 108–121.

21. Goldstein, A.P. Psychological Skill Training / A.P. Goldstein. – N.Y.: Pergamon Press, 1981. – 357 p.
22. Hutmacher, W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
23. White, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence // Psychological review. 1959. № 66. – P. 297-333.

Статья поступила: 13.05.2019. Принята к печати: 30.05.2019

Прогностическая модель формирования гармонично развитой личности обучающегося в кросс-культурной образовательной среде школы

Автор предлагает прогностическую модель формирования личности обучающегося как гармонично развитой личности в кросс-культурной образовательной среде школы. Формирование гармонично развитой личности обучающегося рассматривается как непрерывный образовательный процесс. Так, на каждой ступени практикуются определённые подходы и функциональные особенности кросс-культурной образовательной среды школы с целью гармонизации личности ученика: на ступени начального общего образования образовательный процесс выполняет основную функцию – это функция социализации, на ступени основного общего образования – гуманитарную функцию, на ступени полного (среднего) общего образования – культуросозидательную. Каждая ступень образования основана на теоретико-практических принципах определенных наук: на ступени начального общего образования образовательный процесс базируется на педагогике, на ступени основного общего образования – на психологии, на ступени полного (среднего) общего образования – на философии. Подобное проектирование образовательного процесса в кросс-культурной образовательной среде школы позволяет получить качественную модель гармонично развитой личности обучающегося, владеющую ключевыми компетенциями и кросс-культурной грамотностью.

The author offers a prognostic model of the student's personality formation as a harmoniously developed personality in the cross-cultural educational environment of the school. The formation of a harmoniously developed personality of the student is considered as a continuous educational process. Thus, at each stage, certain approaches and functional features of the cross-cultural educational environment of the school are practiced in order to harmonize the student's personality: at the stage of primary General education, the educational process performs the main function – the function of socialization, at the stage of basic General education – a humanitarian function, at the stage of complete (secondary) General education – a cultural and creative one. Each stage of education is based on the theoretical and practical principles of certain Sciences: at the stage of primary General education, the educational process is based on pedagogy, at the stage of basic General education – on psychology, at the stage of complete (secondary) General education – on philosophy. Such a design of the educational process in the cross-cultural educational environment of the school allows to obtain a qualitative model of harmoniously developed personality of the student, possessing key competencies and cross-cultural literacy.

Ключевые слова: гармонично развитая личность, духовность, нравственность, добродетели, идентичность, социализация, гуманность, культуросозидательность.

Key words: harmoniously developed personality, spirituality, morality, virtues, identity, socialization, humanity, cultural creativity.

На сегодняшний день современное историческое пространство, общество и школьное образование характеризуются многокультурностью и многонациональностью. Поэтому в научном мире широко распространяется новая модельная среда – кросс-культурная. Важным этапом в формировании адаптационного механизма к данной среде является школьная образовательная среда, в которой должны быть созданы кросс-культурные условия для получения гармонично развитой личности обучающегося с кросс-культурной компетентностью и кросс-культурной грамотностью.

Обратим внимание на то, что на каждой ступени школьного образования – начальном общем образовании, основном общем образовании и среднем (полном) общем образовании – образовательный процесс выполняет свои определенные функции. Так, на ступени начального общего образования образовательный процесс выполняет основную функцию – это функция социализации, на ступени основного общего образования – гуманитарную функцию, на ступени полного (среднего) общего образования – культуросозидательную функцию. Также каждая ступень образования базируется на теоретико-практических основах определенных наук: на ступени начального общего образования образовательный процесс – на педагогике, на ступени основного общего образования – на психологии, на ступени полного (среднего) общего образования – на философии.

На ступени начального общего образования образовательный процесс, как было выше отмечено, выполняет функцию социализации и базируется на принципах педагогической науки, а именно не на обучении, а на воспитании детей.

Главной воспитательной основой в формировании гармонично развитой личности обучающегося на ступени начального общего образования и в нашей прогностической модели являются духовно-нравственные ресурсы. Именно в младшем школьном возрасте происходит формирование ресурсного состояния. Ресурсное состояние – это «состояние, в котором человек может мыслить и действовать эффективно» [7, с. 10].

Обратим внимание на само понятие «духовно-нравственные ресурсы». Начнем с определения «нравственность». Нравственность происходит от слова «нравы», что означает «общественные привычки людей ... это те эталоны и нормы поведения, которыми непосредственно руководствуются люди. ... нравы как сущее, как наличное бытие добра и зла в поведении...» [14]. То есть нравы – это привычки. В младшем школьном возрасте дети умеют очень легко перенимать привычки, подражать друг другу и взрослым. Поэтому мы должны формировать в них такие эталоны бытия, как добро, любовь, вера, надежда, мировоззрение, непосредственно относящиеся к добродетелям характера и созре-

вающие в душе, сердце ребенка. Таким образом, нравы есть внутренняя установка души личности учащегося, которая выражается в нравственных поступках согласно своей совести. Совесть – это есть духовный инстинкт, который легко разбирается, что такое добро и зло. Библия утверждает, что тот, кто следует совести, своей духовности, тот никогда не сожалеет о своих поступках, так как эти поступки совершают добродетели. Духовность является потребностью души. Духовность – это есть «способность и умение в педагогическом взаимодействии правильно выбирать нравственные ценности и в соответствии с ними определять и осуществлять свои поступки» [10].

Духовно-нравственные ресурсы на начальном общем образовании должны быть направлены на формирование у личности обучающегося, как утверждал Аристотель, «добродетели характера» или гражданские добродетели. «Характер» – это «есть совокупность психических особенностей, из которых складывается личность человека, и которые проявляются в его действиях, поведении» [16]. Так как на сегодняшний день очень много агрессивных и злых людей, необходимо, чтобы у детей в начальной школе формировался характер добродетеля – это человек, который думает, говорит добрые слова, делает добрые дела и поступки, способен созидать добро. Добро рождается только благодаря культуре, об этом говорил и Д.С. Лихачев: «В чем самая большая цель жизни? Я думаю: увеличивать добро в окружающем нас мире. А добро – это, прежде всего, счастье всех людей» [11].

Рассмотрим духовно-нравственные ресурсы, направленные на формирование характера добродетели с 1 по 4 классы. Мы утверждаем, что **добро** на ступени начального общего образования можно формировать методом музыкального искусства, а именно на основе национальных песен, танцев и звуковых мелодий в сопровождении национальных инструментов. Добро формирует мировоззрение добродетеля, которое развивается с помощью изобразительного искусства, а именно: изучая с детьми язык и символ национального орнамента своего народа и народов, живущих бок о бок; а также научить детей говорить на своем родном языке и проявлять интерес, уважение к языкам своих одноклассников, относящихся к различным этнокультурам; учить говорить детей только слова добродетелей, и при этом развивать умение говорить эти слова на любом иностранном языке. В нашем случае, раз мы живем в Башкортостане, наиболее близкие к тюркским языкам в произношении – английский язык, для русскоязычной группы – английский, немецкий языки.

В формировании любви мы будем практиковать: 1) уроки физической культуры с элементами национальных видов состязаний и игр, и уроки окружающего мира, т. е. уроки ориентированы на формирование любви к внешней окружающей красоте; 2) воспитывать любовь к национальным блюдам, которые необходимо включить в рацион питания

школьной столовой как показатель развития душевной любви к своему народу, так как издавна сложились и поговорки, и пословицы, которые указывают на то, что «пища имеет душу», «еду готовят с душой».

Понятия «вера» и «надежда» будут формироваться в ходе изучения национальных эпосов, сказаний на уроках чтения, где будут анализироваться поступки героев и будут сделаны определённые выводы. Весь полный курс подобных национальных элементов с учетом этнического состава класса позволит в дальнейшем на ступени основного общего образования раскрыть и развить на высоком уровне духовную сущность личности – гражданские добродетели, являющиеся категориями добродетелей характера и фундаментом развития добродетелей ума: доброжелательность, вежливость, сочувствие, толерантность, патриотизм, долг, честь, мужество, уважение, цивилизованность, трудолюбие, а также будет способствовать формированию гражданско-этнической идентичности, которая дает представление личности «своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеющей определенный личностный смысл» [1, с. 4].

На ступени основного общего образования образовательный процесс реализуется на основе гуманитарной функции в психологическом аспекте. Известно, что «гуманность» означает «человечность», следовательно, гуманизация образования ставит своей целью формирование гуманных качеств в личности ребенка, определяющих культуру жизненного самоопределения. Культура жизненного самоопределения – это процесс осознания себя как особого субъекта своей жизни, способного принимать решения и нести полную ответственность за свои поступки и действия. Готовность к подобному самоопределению означает готовность личности к выбору своей трудовой и профессиональной деятельности, осознанию непосредственно собственных интересов, а также индивидуально-психологических особенностей своего «я».

В 11–15 лет подростки, овладевшие социокультурным опытом на ступени начальных классов, теперь смогут применить его к тем видам деятельности, которые помогут почувствовать себя взрослым, что очень важно во избежание психологического стресса. Поэтому в процессе гуманитаризации личностного развития мы будем создавать педагогические условия формирования гармонично развитой личности на ступени основного общего образования сквозь призму психологической науки. Психология – от древнегреческого языка, означает «душа» [5], следовательно, знания, полученные на уроках, прежде всего должны удовлетворять душевную потребность учащегося, или то, что требует душа ребенка в определенный возрастной период, т. е. воспитывать его душу.

И необходимо отметить, что если на ступени начального общего образования мы формируем гармонично развитую личность как носителя гражданско-этнической идентичности, осознающую свою принадлежность обществу, живущую по социокультурным нормам, ценностям, то с 5 по 9 класс мы формируем гармонично развитую личность как носителя российской гражданской идентичности, готовую приумножить этот социокультурный, духовно-нравственный пласт для процветания своего государства.

Российская гражданская идентичность – это есть социально-психологический и социокультурный феномен, который направлен на осознание, переживания и чувствования себя на основе событий, связанных с понятием государства. Она проникнута общей национальной идеей, чувством принадлежности к своему народу и стране, живущая на базовых национальных ценностях и имеющая общую историческую судьбу.

Подросток на ступени общего основного образования, как утверждают психологи, жадно готов усваивать три уровня познания: житейский опыт, художественные и научные знания. Поэтому было бы верно определить предметные области, указанные в Федеральном государственном стандарте основного общего образования, по уровням. Отметим, что предположительное соотнесение той или иной предметной области является авторской концепцией.

1. Житейский опыт дают такие предметные области, как филология, общественно-научные предметы, основы духовно-нравственной культуры народов России, физическая культура и уроки основы безопасности жизнедеятельности; несмотря на то, что данные предметные области являются и основами в получении научных знаний, в целом на 100% они есть социально значимый фундамент в жизни личности.

2. Художественные знания составляют предметные области: искусство и технология.

3. Научные знания – это естественно-научные предметы, математика и информатика.

Важно понять тот факт, что наука выросла из житейского опыта. С психологической позиции житейский опыт способен развить и углубить душевный разум, научить понимать личностью последствия своих слов и поступков, помогать решать жизненные проблемы, находясь в психологическом равновесии и имея развитый механизм адаптации. Перечисленные предметные области в ракурсе житейского опыта связаны прежде всего с языком человеческой культуры, которое складывалось и складывается на протяжении тысячелетий. Житейский опыт – это знания, которые порой действительно являются более рациональными, чем научные знания. К тому же предметные области, дающие житейский опыт, актуальны всегда. Об объекте данных областей и сам полученный опыт как объект можно употреблять постоянно в любом обществе, а вот

научные знания математики, физики и др. мы позволяем себе упоминать и говорить лишь в узком кругу знатоков. Поэтому житейский опыт – это первая важная субстанция, ориентированная непрерывно на формирование качеств добродетелей характера и добродетелей ума.

На уроках предметной области «филология», куда входят русский язык и башкирский язык в нашем регионе (Республика Башкортостан), можно практиковать коммуникативно-эстетические возможности. Использование коммуникативно-эстетических возможностей русского и родного языков позволят в ученической среде приобщиться к грамотному общению не только в «живом» виде, но будет обеспечивать грамотное неречевое общение в социальных сетях на русском и родных языках, что глобально в информационном мире.

Необходимо отметить, что и уроки обществознания являются неопенимым житейским опытом и основой профориентации. Так, в 6 классе есть тема «Труд». К этому уроку учащиеся могут подготовить информацию о профессиях своих родителей, дедушек и бабушек, и в целом, кем трудились их предки, при этом можно будет построить генетическое дерево той или иной профессии. В 7 классе есть тема «Золотые руки мастера», здесь можно обратить внимание на историю происхождения ремесел того или иного народа, учитывая национальный состав класса. В 8 классе на тему «Образование и наука» дети должны будут рассказать об истории происхождения и о роли естественно-научных предметов, математики и информатики в жизни человека. Вот и получится апробация полученных знаний по естественно-научным предметам, в которых могут быть, конечно, не все «асами». Это даст понять, что математика, физика, информатика необходимы так же, как житейский опыт для строительства дома, в магазине, в использовании интернета и в ремонтировании техники.

Художественные знания составляют предметную область искусства – это изобразительное искусство и музыка. На уроках музыки мы предлагаем практиковать искусство импровизации национальных мелодий и песен, а на уроках изобразительного искусства представлять орнамент как популярный вид национального фэн-шуя. Далее продолжить формировать национальный эстетический вкус на уроках технологии: девочкам учиться готовить национальные блюда, пробовать шить платья, фартуки и др. с национальными орнаментами; мальчикам изготавливать утварь с национальными узорами. Все это позволит «осознать значение искусства и творчества в личной и культурной самоидентификации личности; развитие эстетического вкуса, художественного мышления обучающихся, ... чувственно-эмоционально оценивать гармонию взаимоотношений человека с природой; формирование интереса и уважительного отношения к культурному наследию и ценностям народов России» [12, с. 19].

Физическая культура также формирует эстетический вкус к прекрасному здоровому телу. На это обратили свое внимание еще древние греки, которые утверждали, что умственные занятия должны обязательно сопровождаться физическими упражнениями и музыкой: «музыка – это гармония, которая есть проявление гармонии Вселенной, воспитывающая у человека такое же равновесие, как и спорт, поэтому физические упражнения должны выполняться под музыку, чтобы тело не стало духовно мертвым» [8, с. 35]. Сегодня современному школьнику необходимо осознать понятие «здоровье» не только как «здоровье от» (свободной от болезни), а как «здоровье для» (реализующий себя, так как человек может реализовать себя только тогда, когда он здоров) [2, с. 64]. Необходимо со школьного возраста воспитывать в учениках «разумное отношение к своему телу, проводить разъяснительную работу о значимости духовно-нравственного здоровья, душевной гармонии, духовного и телесного равновесия, о методах укрепления духа и тела через призму традиционных игр, состязаний, различных видов спорта, которые являются составной частью физической культуры и физического воспитания» [2, с. 65], так, по словам Франкла, «здоровье – это есть упорство духа» [15, с. 130]. Исходя из этого, физическую культуру можно смело определять как «часть (подсистему) общей культуры человечества, которая представляет собой творческую деятельность по освоению прошлых и созданию новых ценностей преимущественно в сфере развития, оздоровления и воспитания людей» [15, с. 131]. Сегодня довольно продуктивно в кросс-культурном образовательном пространстве школы с 5 по 9 класс на уроках физической культуры два часа из трех отводить национальным видам соревнований славянских народов и тюрков, т. е, учитывая национальный состав класса. Так как национальные виды позволяют почувствовать и познать философскую и медицинскую основу того или иного состязания, борьбы, закаливают дух и тело, воспитывают уважение к своей и чужой культуре, прививают привычку заниматься спортом и обеспечивают «физическое, эмоциональное, интеллектуальное и социальное развитие личности обучающихся с учетом исторической, общекультурной и ценностной составляющей предметной области» [12, с. 23]. Суть всех национальных соревнований – это созидание гармоничного здорового образа жизни.

Таким образом, с 5 по 9 класс с целью формирования гармонично развитой личности в подростковый период при условии гуманизации образования мы должны обеспечить в рамках различных предметных областей создание следующего портрета личности обучающегося и совершенствование его личностной сущности в соответствии ФГОС ООО: «1. Формирование российской гражданской идентичности. 2. Духовно-нравственное развитие, воспитание обучающихся и сохранение их здоровья. 3. Любящий свой край и своё Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции.

4. Осознающий и принимающий ценности человеческой жизни, семьи, гражданского общества, многонационального российского народа, человечества» [12].

На ступени среднего (полного) общего образования (10–11 класс) образовательный процесс реализуется на основе культуросозидательной функции в философском аспекте, с целью формирования свободной творческой и гармонично развитой личности с общемировой идентичностью.

Несмотря на то что после 9 класса большинство выпускников поступают в средние специальные учреждения, в данных учреждениях педагогам было бы приемлемо взять на вооружение нашу модель формирования гармонично развитой личности, так как студенты также должны пройти программу обучения за 10–11 класс.

Юношеский возраст 16–18 лет – это возраст максимальной рассудительности и ответственности.

Обратим внимание на высказывание Е.В. Бондаревской. Она считает, что формирование культуросозидательной функции в возрасте 16–18 лет ориентируется непосредственно на воспитание культурной личности, а необходимым «условием формирования подобной личности является интеграция образования в культуру и одновременно культуры – в образование» [4, с. 14].

Известно, что синонимом «созидания» является «творчество». Однако ученые между ними проводят тонкую грань: так «творчество» происходит от слова «творить, варить», т. е. это непрерывный хаотичный процесс, в котором в результате выборки, анализа и синтеза создаются или созидаются определенные образы и формы, нужный проект, продукт. С философской позиции это выглядит так: творчество – это бурная река-хаос, из которого выходит на берег нечто новое, созидаемое, лично-индивидуальное, уникальное. Если соотнести данную философскую трактовку к кросс-культурному подходу, то получится, что кросс-культурная образовательная среда школы – это творческая среда, в которой происходит непрерывный процесс создания/созидания/формирования гармонично развитой личности, находящейся в постоянном творческом акте, являющейся критерием духовного совершенствования, саморазвития, самореализации, приносящей благо обществу.

Отметим, что в июне 2018 г. состоялся Международный консорциум, где были показаны различными западными и восточными странами педагогические модели, опыт развития гармонично развитой личности выпускников школы. Главная проблема на консорциуме – это какими ключевыми компетенциями и каким уровнем грамотности должен обладать выпускник школы. Была предложена такая позиция.

«Ключевые компетенции в целях анализа предложено разделить на три крупные взаимопереплетающиеся группы:

- 1) связанные с мышлением (критическое, креативное),

2) связанные с социальным и эмоциональным взаимодействием с окружающими (кооперация, коммуникация),

3) связанные с саморегулированием (умение планировать, адаптироваться, учиться самостоятельно и др.).

Грамотность же делится на два вида:

1) как навык использования инструментов (читательская и математическая грамотность, а также новый важнейший вид грамотности – цифровая);

2) как владение базовым понятийным аппаратом той или иной сферы (финансовая, правовая, экологическая, медицинская грамотность и др.). Неграмотность в этих областях означает, что человек не способен полноценно использовать возможности, предоставляемые ему современным обществом, что ведет к углублению социального неравенства и социальному исключению уязвимых категорий населения и в перспективе – к социальной нестабильности» [6].

Приведенные ключевые компетенции и грамотность выпускника школы являются продуктом высокой мыслительной деятельности – рефлексии, которая есть фундаментальная база урочных и внеурочных занятий по ФГОС второго поколения.

Хай Чун Лин в своей диссертации доказывает, что ученик, который проходит все ступени образования, в конце он должен получить главную инструкцию жизни – это мудрость или философию, как стратегию жизни. Великий русский философ Н.А. Бердяев, написал феноменальную трактовку о философичности личности и жизни: «Философия, всегда претендовала быть не только любовью к мудрости, но и мудростью... И отказ от мудрости есть отказ от философии, замена ее наукой»; «Философия связана с улучшением жизни, она неизбежно и практическая философия. Философия связана с целостной жизнью духа и она есть функция жизни духа. Философия есть акт жизни» [3].

Таким образом, предложенная прогностическая модель ориентирована на формирование гармонично развитой личности обучающегося в кросс-культурной образовательной среде школы на ступени полного общего образования, где важную роль играет культура. А. Подберезкин верно отметил, что культура, как «духовный потенциал, является важнейшей частью национального человеческого потенциала, которая в XXI в. будет расти как относительно, так и абсолютно» [9], поэтому практикование кросс-культурной образовательной среды школы в формировании гармонично развитой личности обучающегося на всех ступенях образования направлено на то, чтобы они признавали «этнокультурное многообразие России, которое является важным элементом международного имиджа, неотъемлемой частью мирового духовного наследия» [13, с. 5].

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как будем жить дальше? Социальные эффекты образовательной политики // Лидеры образования. – 2007. – №6. – С. 4–10.
2. Ахмедьянова А.Х. Онтологические основания совершенствования духа и тела. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. – 130 с.
3. Бердяев Н.А. Одиночество философа [Электронный ресурс]. – URL: <http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/ido/11/chrest/berd.htm>.
4. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е.В. Бондаревская. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 1997. – 28 с.
5. Большая психологическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. – URL: https://psychology.academic.ru/616/душа_
6. Международный консорциум обсуждает компетенции, которыми должен обладать выпускник школ. [Электронный ресурс]. – URL: <https://ioe.hse.ru/news/206854708.html>.
7. Онишина В.В. Технология здоровьесбережения школьников в процессе учебной деятельности. – М., 2009. – 91с.
8. Платон. Сочинения: в 3 т. Т. 1 / под ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса. – М.: Мысль, 1968. – 623 с.
9. Подберезкин А. Роль национального человеческого капитала в период «фазового перехода человечества» [Электронный ресурс] // Лица России. – 2011. – № 2. – URL: <http://viperson.ru/wind.php?ID=639846&soch=1>.
10. Психология общения. Энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. – URL: https://psy.wikireading.ru/76031_
11. Семь мудрых советов академика Лихачева. [Электронный ресурс]. – URL: https://interesnosti.mediasole.ru/7_mudryh_sovetov_akademika_lihacheva.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897). [Электронный ресурс]. – URL: <https://минобрнауки.рф/documents/938/print>.
13. Федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014-2020 годы)». [Электронный ресурс]. – URL: https://rg.ru/pril/84/67/83/718_ghu.pdf.
14. Философский словарь. [Электронный ресурс]. – URL: <http://ponjatija.ru/node/1387>.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. / пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вступ. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
16. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. [Электронный ресурс]. – URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/19901/ХАРАКТЕР.

Статья поступила: 08.04.2019. Принята к печати: 29.04.2019

А. И. Жилина, Г. П. Чепуренко, Д. В. Юрьева

Мобильное обучение как педагогическая инновация в системе управления знаниями

В статье рассматривается мобильное обучение как педагогическая инновация современности в системе управления знаниями на основе системно-деятельностного подхода. Раскрываются специфические особенности мобильного обучения в разных вариантах взаимодействия субъектов образовательного процесса в системе «педагог-обучающийся». Исследуется совокупность педагогических условий, определяющих необходимость развития мобильного обучения как одной из ведущих технологий системы управления знаниями в современном образовании. Анализируются возможности эффективного использования мобильного обучения в условиях технической оснащённости и психологической готовности субъектов современного образовательного процесса. Обращено внимание на такие факторы, как рост неопределённости и усложнения потоков информации в конкурентной среде развивающейся «цифровой вселенной», требующей скорейшего овладения многочисленными формами взаимодействия. В связи с этим формирующаяся под воздействием информационной революции новая методология управления знаниями обучающихся на основе системно-деятельностной организации познания окружающего мира ориентирует педагогов и обучающихся на достижение запланированных результатов обучения, определённых федеральными государственными образовательными стандартами, на основе удалённого взаимодействия, организованного современными педагогическими способами предъявления познавательного контента на информационной основе. В статье приводятся обобщённые результаты анкетирования о готовности преподавателей гуманитарных и технических дисциплин Санкт-Петербургского государственного университета аэрокосмического приборостроения к мобильному обучению студентов.

The article considers mobile learning as a pedagogical innovation of modernity in the system of knowledge management based on a system-activity approach. The specific features of mobile learning in different variants of interaction of the subjects of the educational process in the system "teacher-student" are revealed. The author studies a set of pedagogical conditions that determine the need for the development of mobile learning as one of the leading technologies of the knowledge management system in modern education. The possibilities of the effective use of mobile learning in terms of technical equipment and psychological readiness of the subjects of the modern educational process are analyzed. Attention is drawn to such factors as the growth of uncertainty and the complication of information flows in the competitive environment of a developing "digital universe" that requires the fastest mastery of numerous forms of interaction. In this regard, a new methodology of knowledge management for students based on the system-activity organization of cognition of the surrounding world that is being formed under the influence of the information revolution orients teachers and students to achieve the planned learning outcomes defined by federal state educational standards based on remote interaction organized by modern pedagogical methods of presenting cognitive content on an informational basis. The article summarizes the results of a survey on the readiness of teachers in the humanities and technical disciplines of St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation to mobile student learning.

Ключевые слова: мобильное обучение, педагогическая инновация, готовность субъектов образовательного процесса к мобильному обучению, результативность мобильного обучения в системе управления знаниями.

Key words: mobile learning, pedagogical innovation, readiness of subjects of the educational process for mobile learning, effectiveness of mobile learning in the knowledge management system.

Новой реальностью современного образовательного процесса в вузах страны становится мобильное обучение. Преподаватели и студенты начинают по достоинству оценивать преимущества внедрения мобильных технологий в процесс обучения. Всё более широко они используются на занятиях, и хотя уже становится понятно, что мобильное обучение повышает результативность работы и студентов, и преподавателей, эта педагогическая инновация пока ещё не осмыслена большинством и не «оцифрована» на методическом и технологическом уровне, да и в методологии управления знаниями обучающихся в том числе.

Развитие мобильных технологий и в мире, и в нашей стране идёт семимильными шагами. Этому способствует развитие электронных сетей в мире и появление всё новых и новых технических средств работы с ними. Стали вполне привычными такие мобильные устройства, как смартфоны, планшеты, MP3-плееры, ноутбуки, мобильные телефоны с огромным количеством функций и выходом в Интернет, другие «умные устройства».

Мобильный Интернет ускоряется, создаются приложения, оборудование, сервисы, софт, инфраструктура. Это уже стало жизненно важно для каждого пользователя мобильных устройств. Таких пользователей в мире, как отмечают исследователи, уже более семи миллиардов, т.е. почти каждый житель планеты Земля [14, с. 974]. Мобильные устройства стали существенно экономить время людей, мобильные технологии дали возможность быстрой передачи и получения нужной информации: о покупках, банковских операциях, работе, транспорте, обслуживании в поликлиниках, обучении детей в школе и др. Всё это становится неотъемлемой частью нашей жизни.

«Если в повседневной жизни преимущества использования мобильных технологий практически бесспорны, то вопрос об их интеграции в процесс обучения все еще открыт. Исследование внедрения мобильных технологий в процесс обучения... находится в начале пути своего развития» [17, с. 21].

Широкое распространение и популярность мобильных устройств среди учащихся разных возрастов требует их активного применения в учебном процессе. В связи с этим государственный стандарт предъявляет требования к педагогу: «овладеть информационно-коммуникативной компетенцией, т.е. сочетать традиционные формы обучения с заданиями новых форматов получения знаний, умений и навыков на основе

мобильных технологий, использовать уже существующие электронные учебные пособия и приложения, обеспечивать интерактивное взаимодействие и поддержку учебного процесса» [16, с. 47].

Важной составляющей информационно-коммуникативной компетенции педагога является мобильная компетенция, т.е. владение технологией мобильного обучения. С одной стороны, это требует создания мобильной информационной среды, с другой – это способствует реализации принципа интерактивности как приоритетного в условиях современного образовательного процесса. Разработка, проектирование и создание эффективной модели интеграции технологий мобильного обучения для достижения целей обучения требуют от преподавателей овладения и развития профессиональной компетенции в целом и мобильной компетенции, в частности.

Неотъемлемой частью педагогической деятельности в интерактивной среде, развивающейся быстрыми темпами, становится ее технологическая сторона, во многом благодаря не только новейшим информационным (мобильным) технологиям, но и инновационному развитию самой социально-педагогической системы на основе мобильных информационных технологий. В содержании обучения и воспитания в условиях применения мобильных технологий обучения заметно уменьшаются такие составляющие, как просветительская и информационная, зато в деятельности педагогов наблюдается заметный рост таких составляющих, как развивающее, мотивирующее и проективное начала. Отсюда и усложнение педагогического труда, повышение его осмысленности и значимости, и поэтому всё чаще педагоги стремятся не только к анализу процесса обучения студентов, но и к достижению результатов обучения, определённых стандартом.

В связи с вышесказанным представляется необходимым уточнить термин «мобильное обучение». Несмотря на то что в научной литературе существует много толкований понятия «мобильное обучение», общим для них является необязательность присутствия учащихся в интернет-классе для соединения с интернет-сетью.

Согласно национальному стандарту РФ ГОСТ Р 52653-2006, под мобильным обучением понимается «электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения обучающегося» [15].

Как считает известный зарубежный исследователь Д. Киско, «M-learning – это обучение с помощью мобильных устройств в любое удобное время и в любом месте» [10, с. 101].

По мнению российского ученого В. Куклева, «Мобильное обучение предусматривает наличие мобильных средств, независимо от времени и места, с использованием специального программного обеспечения на педагогической основе междисциплинарного и модульного подходов» [13, с. 46].

На основе проведенного нами анализа можно сделать вывод, что мобильное обучение – это форма организации учебного процесса, в основе которой лежит применение средств мобильных информационно-коммуникационных технологий и беспроводной связи.

Учитывая различные трактовки понятия «мобильное обучение», мобильным можно называть новое направление в системе образования, когда обучающийся имеет непрерывный доступ к электронным образовательным ресурсам и может взаимодействовать при этом и с преподавателем, и со своими коллегами. Опираясь на исследования учёных и собственные результаты решения проблемы, мы считаем, что в современных условиях применение новых, инновационных методов обучения в образовательном процессе мобильного обучения основывается на проблемном и развивающем обучении.

Внедрение определенных методов обучения в систему мобильного обучения обусловлено тем, что перед преподавателями стоит задача получить и усвоить не только новые «технологические» знания и сформировать на их основе профессиональные умения и навыки студентов, но и развить их творческие, креативные и коммуникативные качества, сформировать при этом профессионально-творческие потенциальные возможности обучающихся.

Именно такие важные качества, как самоорганизация, толерантность, самостоятельность, профессиональная и информационная компетентность развиваются в процессе мобильного обучения. Внедрение названных методов влияет, в том числе, и на рост профессиональной подготовки самого преподавателя, что выражается как в количественном, так и в качественном соотношении представляемых для мобильного обучения авторских разработок педагогов. Благодаря использованию различных педагогических технологий в процессе мобильного обучения студентов преподаватели могут обеспечивать достижение воспитательных, психологических, педагогических и дидактических целей, т. е. новые методы и принципы мобильного обучения способствуют совершенствованию учебного процесса, что находит своё отражение в инновационных методах и формах подачи материала. Преподаватели в системе мобильного обучения студентов должны создавать условия для усвоения и закрепления полученных знаний, умений и навыков по своему предмету.

Таким образом, мы рассматриваем мобильное обучение как двусторонний процесс, где он становится активным дидактическим процессом только в системе «педагог-учащийся». Для этого необходима предварительно созданная мотивация и организация совместной деятельности, так как без них дидактическое взаимодействие субъектов мобильного обучения невозможно в полной мере.

Современное образование на основе мобильного обучения становится не просто частью социальной жизни, а результатом значительных трансформаций и изменений, произошедших в системе образования за последние годы развития информационного «общества знания». «Министерством образования и науки приняты и постепенно вошли в жизнь требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) на всех уровнях – от дошкольного до высшего образования. Основной целью стандартов стало повышение результативности обучения всех категорий обучающихся. На встрече с ректорами вузов страны президент России В.В. Путин определил программу развития высшего образования, задачи и роль учебных заведений, всех структур и, прежде всего, аспирантуры в обеспечении развития экономики страны, «прорыва в создании новых технологий, открытий во всех областях знаний» [21, с. 306].

В ходе авторских педагогических поисков в исследованиях о мобильном обучении и его различных аспектах ключевым моментом, на наш взгляд, является обоснование его как инновационной педагогической технологии. Применение данной технологии влечет за собой изменения традиционных форм обучения, где, например, семинар становится электронным форумом-обсуждением, а процесс общения в системе «педагог-учащийся» – мобильным форумом или чатом, лекции и практические занятия (как обязательный компонент формирования профессиональной компетентности) приобретают электронный вид.

Методология мобильного обучения основана на удалённом управлении знаниями учащегося, где внимание педагога обращено не только на достижение цели-результата обучения по изучаемой теме, но и на дидактическую обработку содержания на информационной основе, обеспечение мобильности учащегося в его взаимодействии с педагогом через портативные устройства.

Педагог должен всегда учитывать, что диапазон этих устройств постоянно расширяется. Появляются игровые консоли, имеются и создаются новые электронные книги и словари, уже существуют и совершенствуются цифровые диктофоны, в т.ч. и для учащихся с ограниченными возможностями.

Многофункциональные устройства уже поддерживают устную речь, дают возможность осуществлять чтение, письмо, поиск информации, воспроизводят аудио- и видеоматериалы и др. Выбор устройства зависит не только от возраста обучающихся. Педагог должен понимать, как согласовать с каждым учащимся цели, задачи, содержание, время и место занятий. Этот контент должен быть им разработан и известен каждому учащемуся.

Информатизация в обществе знания является не просто определенным этапом в жизни человека и социума. Информатизация обусловила большую часть инновационных процессов в самой системе образования. И благодаря появившимся в ней новым технологиям, оно способно по-новому влиять на личность обучающегося, сохраняя при этом «баланс между социальными и индивидуальными потребностями» [1, с. 26].

В ходе мобильного обучения запускается усовершенствованный механизм самообразования (самоорганизации, саморазвития), реализуя готовность личности к развитию собственной индивидуальности и к новым изменениям общества. Поэтому «многие образовательные учреждения стали вводить новые элементы в свою деятельность, но педагогическая практика преобразований столкнулась с противоречием между имеющейся потребностью в быстром развитии и неумением педагогов это делать» [1, с. 27].

Мобильное обучение мы определяем как педагогическую инновацию, представляющую собой нововведение в профессиональную деятельность, вносящую изменения в содержание и технологии обучения и воспитания, имеющую целью достижение их результативности. Инновационный процесс мобильного обучения заключается в формировании содержания, методов и форм организации обучения на информационной основе, т.е. осуществляется «комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшества» [1, с. 25]. Поэтому мобильное обучение как педагогическая инновация обуславливает проектирование информационно-образовательной среды с непосредственной возможностью постоянного доступа к ней всех субъектов образовательной практики и может быть проведено в любое время и в любом месте.

Как педагогическая инновация XXI века мобильное обучение становится ведущим в российской системе образования, так как осуществляется на основе постоянно развивающихся информационно-телекоммуникационных технологий в организации учебного процесса. В то же время это должна быть «система согласованного обучения» [12].

«Методология системно-деятельностного подхода по управлению знаниями обучаемых» сегодня формируется в согласованной деятельности преподавателей и обучающихся, осваивающих различные учебные программы в информационном поле [8, с. 62].

Основными развивающимися элементами системы управления знаниями «являются пространство знаний образовательной организации (т.е. содержание знаний всех субъектов образовательного процесса) и информационное пространство образовательной организации, т. е. методы, формы, средства, технологии управления знаниями» [8, с. 63].

Система управления знаниями через мобильное обучение включает такие «основные функции как: создание в процессе обучения и выявление имеющихся знаний; хранение информации и организация доступа педагогов и учащихся к базам общезначимых знаний; непосредственное использование знаний и их распространение всеми участниками образовательной деятельности» [3, с. 87].

В ходе управления знаниями через мобильное обучение осуществляется целенаправленное формирование процесса познания, развитие интеллектуальных способностей учащихся, научного мышления на основе знаний предметной области, что способствует развитию способности личности быстро адаптироваться к изменяющимся внешним условиям информационно-познавательной среды.

Внедрение мобильного обучения как педагогической инновации в процесс обучения – явление достаточно продолжительное по времени. Процесс образования консервативен по своей природе, а в мобильном обучении должны принять активное участие педагоги, которые обязаны овладеть не только новыми для них техническими устройствами, но и информационными технологиями преобразования учебного материала в формат информационно доступного. И только постепенное осознание результатов уже опробованных информационно-дидактических шагов по восприятию и анализу учебного материала, выработке новых механизмов самоорганизации и самообучения, глубины усвоения изучаемого материала позволяет им быстрее продвигаться вперёд.

Анализ педагогической литературы показал, что «российские исследователи и педагоги-практики должны постоянно заниматься поиском наиболее совершенных и современных методов и технологий мобильного обучения. Однако внедрение их в педагогический процесс образования сопровождается, во-первых, рядом проблем дидактического характера, а во-вторых, – проблем информационного характера» [1, с. 28].

Подводя итог сказанному, мы согласимся с Н.Б. Ковалёвой, что «медиапространство со-бытия нашего современника может быть понято и проблематизировано с психолого-антропологической точки зрения как новая (дополняющая традиционную среду обитания и конкурирующая с ней за ресурсы и привилегированный статус) сфера деятельности и самореализации современного человека» [11, с. 11].

И для педагога, и для учащегося остро встает вопрос, связанный с дидактическим обоснованием овладения знанием в полном объеме по имеющимся и постоянно меняющимся программам, стандартам, учебным планам подготовки специалистов. Это существенно затрудняет процесс внедрения мобильного обучения по учебному предмету. Возможные направления выхода из сложившейся проблемной ситуации могут быть предложены за счёт активизации работы по созданию и

внедрению в образовательный процесс структур, имеющих универсальный характер на основе овладения научными, общезначимыми, междисциплинарными подходами в познавательном процессе. Иначе говоря, пришло время подумать над новой, системной, методологией деятельности педагога по управлению знаниями учащихся с ориентацией на результат, определённый требованиями образовательного стандарта. «В образовательном знании речь идет о новом типе научности», – предполагает В.И. Слободчиков [18, с. 141].

Мы считаем, что наступила эпоха формирования новой методологии профессиональной деятельности педагога – управление знаниями в организации обучения, в том числе и мобильного, на основе системного освоения форм и технологий, предложенных информационной революцией.

В мире уже накоплен достаточно большой научно-методический опыт применения медиаобразовательных средств в обучении и воспитании людей разных возрастов. Представлены и проанализированы теории и практики развития медиаграмотности и медиакультуры мобильного обучения, выявляются тенденции к интеграции возможностей, средств и технологий соединения педагогического и информационного контентов для развития медиаграмотности всех субъектов образовательной практики [19]. Это необходимо и в непосредственном обучении определённым, в том числе и профессиональным, знаниям, умениям и навыкам за счёт эффективного применения программно-технических средств по созданию презентаций и визуализации работ педагогов и студентов.

Однако для развития мобильного обучения этого ещё недостаточно. Педагогам следует овладеть не только средствами обработки аудиовизуального контента своих дидактически обработанных текстов, но и научиться использовать и своевременно предлагать студентам сетевые информационные и инструментальные ресурсы учебных текстов, формировать базы данных, владеть средствами поиска, хранения и систематизации текстовой и аудиовизуальной информации. Большинству педагогов и студентам сегодня следует обучиться использованию ресурсов и инструментария удаленного доступа, в том числе учебных пользовательских сервисов, форумов, видеоконференций, персональных блогов, интернет-телефонии, чатов, мессенджеров и др.

«Повышенный интерес к системе образования в обществе вызван возрастающей взаимозависимостью процессов и явлений развивающегося мира, увеличением количества проблем с одновременным их усложнением. Каждому человеку всё чаще приходится принимать решения и действовать в проблемных ситуациях, характеризующихся рисками и неопределенностью.

Из этого вытекает объективное требование личности к системе образования – в процессе обучения сформировать масштабное системное мышление, владеть навыками профессиональной и социально-психологической адаптации, научиться принимать адекватные и эффективные решения как в профессиональной, так и в социально или личностно ориентированной жизни» [2, с. 116].

Естественно, что в этой ситуации управление знаниями в условиях формирующейся системной парадигмы управления образованием начала XXI в. опирается на требования ФГОС к результатам обучения. Именно они являются системной целью каждого занятия в условиях мобильного обучения [20].

«Педагог должен уметь выявить в учебных текстах своего предмета основные "термины, понятия, законы, правила, факты, предположения, формулы, знания о способах деятельности в предметной области и др.", чтобы сформировать необходимые "предметные знания, умения, навыки"» [4, с. 42]. Педагогу следует определиться и с тем, какие «метапредметные (надпредметные) знания и умения» будут сформированы у студентов на предложенном учебном материале. «Метапредметные знания – это мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение, сравнение, сопоставление, классификация, дифференциация, систематизация и др.».

Студент при мобильном обучении в изучаемой предметной области должен научиться «мыслить, т.е. сравнивать, анализировать, сопоставлять, классифицировать, систематизировать и др.» [4, с. 44].

Велико значение и универсальных учебных действий в освоении текстов и заданий при организации мобильного обучения. Это способы, алгоритмы, правила усвоения знаний, умений, способов познания и усвоения предлагаемого содержания учебного предмета и способов, правил, алгоритмов поведения, отношений, возникающих между субъектами образовательной практики (студентами, преподавателем) в ходе усвоения знаний» [6, с. 17].

«Личностные качества обучающихся развиваются на основе усвоения предметных, метапредметных знаний и умений, усвоения универсальных учебных действий по изучаемому содержанию. Это – восприятие, представление, память, воображение, творческие навыки, воля, характер, социальные, моральные правила, ценности и отношения» [5, с. 172].

«Эта сложная системная цель» каждого занятия при мобильном обучении «может быть достигнута в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода, обозначенного требованиями ФГОС и полностью соответствующего объективно развивающейся теории познания, теории поэтапного формирования умственных действий учащихся в процессе их учебной деятельности». «Системно-деятельност-

ный подход требует изменения методологии профессиональной деятельности педагога. Эта методология – системная организация его профессиональной деятельности» [7, с. 261].

Одновременно с изменениями педагогической работы по предмету каждый преподаватель должен решить для себя задачу формирования и применения категориально-понятийного аппарата моделирования процессов медиакоммуникации, принятия институциональных форм, системы отношений, связей и взаимодействия субъектов образовательной практики в медиасфере, обеспечивающей мобильное обучение

«В качестве предпроектной установки разработчика медиаобразовательных программ, имеет смысл рассмотреть всю совокупность вышеизложенных долженствований в качестве необходимых и достаточных условий "нормосообразной" возможности взросления и личностного развития учащихся в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения, центрирующего внимание педагогов и разработчиков программ именно на метапредметных и личностных образовательных результатах; на ценностях развития, самоопределения и самообразования на протяжении всей жизни, или, по словам В.И. Слободчикова, «через всю жизнь» [11, с. 14].

В ходе управления знаниями через мобильное обучение осуществляется целенаправленное формирование процесса познания, развитие интеллектуальных способностей учащихся, научного мышления на основе знаний предметной области, что способствует развитию способности личности быстро адаптироваться к изменяющимся внешним условиям информационно-познавательной среды.

В этом случае «смещение акцентов в организации образовательного процесса с содержательной составляющей на методологическую позволяет в значительной степени снизить трудозатраты субъектов образовательного процесса: для преподавателей – по созданию условий обучения, ... для учащихся – по усвоению предлагаемых учебных материалов по формированию устойчивого побудительного мотива к всемерному познанию окружающего мира» [9, с. 137].

Внедрение мобильного обучения как педагогической инновации в процесс обучения – явление достаточно продолжительное по времени. Процесс образования консервативен по своей природе, а в мобильном обучении должны принять активное участие педагоги, которые обязаны не только овладеть новыми для них техническими устройствами, но и информационными технологиями преобразования учебного материала в формат информационно доступного. И только постепенное осознание результатов уже опробованных информационно-дидактических шагов по восприятию и анализу учебного материала, выработке новых механизмов самоорганизации и самообучения, глубины усвоения изучаемого материала позволяет им быстрее продвигаться вперед.

Анализ педагогической литературы показал, что «российские исследователи и педагоги-практики должны постоянно заниматься поиском наиболее совершенных и современных методов и технологий мобильного обучения. Однако внедрение их в педагогический процесс образования сопровождается, во-первых, рядом проблем дидактического характера, а во-вторых, – проблем информационного характера» [1, с. 28].

И для педагога, и для учащегося встает острый вопрос, связанный с дидактическим обоснованием овладения знанием в полном объеме по имеющимся и постоянно меняющимся программам, стандартам, учебным планам подготовки специалистов. Это существенно затрудняет процесс внедрения мобильного обучения по учебному предмету. Возможные направления выхода из сложившейся проблемной ситуации могут быть предложены за счёт активизации работы по созданию и внедрению в образовательный процесс структур, имеющих универсальный характер на основе овладения научными, общезначимыми, междисциплинарными подходами в познавательном процессе. Иными словами, пришло время подумать над новой, системной, методологией деятельности педагога по управлению знаниями учащихся с ориентацией на результат, определённый требованиями образовательного стандарта.

С целью анализа уровня внедрения мобильного обучения как педагогической инновационной технологии в современный процесс обучения нами было проведено анкетирование в Санкт-Петербургском государственном университете аэрокосмического приборостроения среди преподавателей гуманитарных и технических дисциплин. Так, 98% преподавателей считают целесообразным структурированное, но умеренное применение информационно-коммуникационных технологий и других материалов мобильного формата на аудиторных занятиях, и только 2% – высказываются против.

Всего 78% преподавателей систематически применяют инновационные технологии мобильного обучения, остальные 22 % – несколько раз в месяц.

Самой популярной электронной технологией, используемой на занятиях, является технология поисковых заданий. Так, большинство – 89% – отмечают, что данный вид заданий с привлечением различных электронных ресурсов, делает процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Преподаватели вуза достаточно активно используют другие мобильные сервисы в своей профессиональной деятельности. Так, практически все 100% используют электронную почту, более 50% из них обращаются к социальным сетям, около 50% – ведут свои учебные блоги. Более того, 95% преподавателей считают целесообразным внедрять данные сервисы в аудиторную работу посредством их мобильных приложений.

Таким образом, положение о том, что российские преподаватели считают применение технологий мобильного обучения необходимым и оправданным, подтверждено данными исследования.

Однако это только первый этап развития мобильного обучения. Он пока ещё привязан к аудиторным занятиям, ещё не разработаны курсы для удалённого обучения, отсутствуют и адекватные им системы контроля и оценки результатов мобильного обучения. Пока педагогами вузов делаются первые шаги по разработке и проектированию новых форм педагогической практики на основе интеграции различных теоретических подходов к обучению в системе медиаобразования. Основное внимание педагогов направлено на овладение практическими умениями чтения, понимания и использования различных медиатекстов. На личностном уровне идёт активное освоение ключевых понятий сферы медиакommunikаций. Наряду с освоением принципов её устройства педагоги изучают классификацию каналов продвижения и значимых субъектов в медиaprостранстве, что позволяет достаточно эффективно создавать, использовать и транслировать различные сервисы и ресурсы.

Тем не менее, о концептуальном и технологическом обеспечении возможности создания особой медиаобразовательной среды – мобильного обучения, на наш взгляд, говорить пока рано. На основе системно-деятельностного подхода и методологии управления знаниями как системной организации профессиональной деятельности педагога, на наш взгляд, могут быть решены ключевые задачи их медиаобразовательной подготовки.

Сам системный подход, методология управления знаниями создают конструктивную основу для проектирования инновационной образовательной системы – мобильного обучения как наиболее перспективного в новых реалиях цифровой эпохи. Поэтому используемые сегодня разнообразные формы, методы, технологии, в том числе многоцелевое проектирование различных образовательных сфер, развивающей и развивающейся медиаобразовательной среды, это верный путь к развитию и овладению медиасредой для коллективного взаимодействия, диалогового сотрудничества, способствующего личностному становлению и развитию каждого субъекта образования.

Естественно, большую роль здесь играют регулярно проводящиеся в медиасреде на разных уровнях тренинги, образовательные и технологические сессии, мастер-классы, молодежные фестивали, конференции и другие виды взаимодействия в постепенно формирующейся медиаобразовательной среде.

Базовой ценностью в этой ситуации становится «ценность личного знания и поиск способов его достижения» на основе возрастающей медиакомпетентности и развивающейся медиакультуры каждого [18, с. 140].

Наиболее результативным педагогическим условием проектирования образовательной медиасреды для мобильного обучения, развития

личностных качеств обучающихся является диагностика и учет их индивидуальных и возрастных особенностей. Это должно учитываться педагогами, создающими медиаконтент, в том числе для проектно-исследовательских команд, разных творческих коллективов.

Как показывает формирующийся опыт взаимодействия субъектов образовательной практики в медиасреде, важную роль играет процедурно-алгоритмическое описание процесса моделирования и конструирования работающего (продуктивного) дискурсивного пространства. Ведущим здесь становится не только усвоение определённых алгоритмов целенаправленного конструирования медиаконтента, но и создание условий для ценностно-смыслового самоопределения участников, формирования между ними гипер- и интертекстуальных взаимодействий на основе овладения различными способами понимания языка общения, его знаково-символической сути.

Развитие самосознания, мировоззренческих и нравственных идеалов личности осуществляется на основе усваиваемых ею профессиональных знаний, умений и навыков, развития на их основе метапредметных способностей: мышления, понимания, рефлексии изучаемого. Медиаобразование как средство развития личности обладает свойствами, обеспечивающими её системными способами деятельности не только в медиасреде, но и позитивного, творческого мышления, направленного на положительное развитие общества в целом, в том числе и за счёт собственных усилий.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить: «мобильное обучение является одним из наиболее активно развивающихся видов электронного обучения, важным моментом которого являются его качественная организация, в частности, при выработке стратегии и контроля получения информации с помощью мобильных технологий, обеспечения ее результативности, достоверности и актуальности. Кроме того, создание эффективных обучающих ресурсов и правильная организация доступа к учебным материалам способны свести на нет негативное влияние мобильных технологий – основу мобильного обучения, превратить смартфон из отвлекающего фактора в мощное орудие обучения. Все эти задачи могут быть успешно решены путем разработки теоретических основ и моделей мобильного обучения как основы его организации, что позволило бы сделать мобильное обучение простым, удобным и эффективным средством обучения» [22, с. 73.]

Список литературы

1. Бектурганова М. К., Син Е. Е. Мобильное обучение как новый подход в вузовском образовании // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам V междунар. науч.-практ. конф. – М.: МЦНО. – 2017. – № 3(5). – С. 24–30.
2. Жилина А.И. Управление знаниями в условиях формирующейся системной парадигмы управления образованием начала XXI в. // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: сб. науч. тр. конференции 1–3 дек., 2011 г. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – С. 112–125.

3. Жилина А. И. Модель управления знаниями в современном образовательном учреждении // Вестник ТОГИРРО. – 2012. – № 1. – С. 87–91.
4. Жилина А.И. Ключевые понятия федеральных государственных образовательных стандартов // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А. С. Пушкина: науч. журн. Педагогика. – Т. 3. – № 3. – 2015. – С. 41–47.
5. Жилина А.И. Требования ФГОС к развитию интеллекта, мышления и личности обучающегося // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина: науч. журн. – Т. 3. Педагогика. – 2016. – №2. – С. 170–181.
6. Жилина А.И. Аналитический взгляд на универсальные учебные действия в федеральных государственных образовательных стандартах и их интерпретация // Человек и образование. – 2016. – № 4. – С. 15–21.
7. Жилина А.И. Инновационный урок в условиях реализации требований ФГОС // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. 11–12 мая 2017 г. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. – С. 257–264.
8. Жилина А.И. Системно-деятельностный подход учителя к управлению знаниями учащихся на уроке в соответствии с требованиями ФГОС // Человек и образование. – 2017. – №4. – С. 59–64.
9. Касаткина Н.Н. Исследование готовности студентов вузов к мобильному обучению // Ярославский пед. вестн. – 2017. – № 6. – С. 133–138.
10. Kisko D. Questions That Will Help Revamp Your Mobile Learning Strategies – URL: <http://www.k12mobilelearning.com/2010/12/6-questions-to-help-revamp-your-mobile-learning-strategies>
11. Ковалева Н.Б. Медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности и способностей учащихся // Медиаобразование. Media Education. – 2017. – № 1(19). – С. 9–22.
12. Комаров Б.А. Надпредметный, но небеспредметный взгляд на современный образовательный процесс – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nadpredmetnyy-po-ne-bespredmetnyy-vzglyad-na-sovremennyy-obrazovatelnyy-protsess>
13. Куклев В.А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании // Школьные технологии. – 2010. – № 4. – С. 45–52.
14. Логинова А.В. Использование технологии мобильного обучения в образовательном процессе // Молодой учёный. – 2015. – №8. – С. 974–976.
15. Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р 52653-2006. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/gost-r-52653-2006>
16. Профессиональный стандарт педагога: концепция и содержание, 2013. 47с. URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.10.18/Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.10.18/Профстандарт_педагога_(проект).pdf)
17. Рябкова В.В. Интеграция мобильных технологий в процесс обучения (начальный этап) // Педагогические науки. – №5 (59). – 2017. – С. 21–25.
18. Слободчиков В.И. Антропология образования – как предчувствие смысла // Наука и школа. – 2015. – № 6. – С. 138–142.
19. Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2005. – 270 с.
20. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2011. – 79 с.
21. Чепуренко Г.П. Обеспечение результативности обучения в условиях информатизации образования в вузе // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2018. – №2. – С. 306–318.
22. Юрьева Д.В. Организация мобильного обучения иностранным языкам // Научная сессия ГУАП: сб. докл.: в 3 ч. Ч. III Гуманитарные науки. – СПб.: ГУАП, 2018. – С. 67–73.

Статья поступила: 14.05.2019. Принята к печати: 30.05.2019

Формирование экологической культуры личности в системе образования

В статье рассматриваются вопросы формирования экологической культуры в системе образования. Анализируются проблемы взаимодействия человека и природы. Определены актуальные задачи современной экологии.

The issues of ecological culture formation in the education system are considered in the article. The problems of interaction between man and nature are analyzed. Actual problems of modern ecology are defined.

Ключевые слова: экологическая культура, социоприродное развитие, загрязнение окружающей среды, педагогический процесс, принципы воспитания.

Key words: ecological culture, development of socio-natural, environmental pollution, pedagogical process, principles of education

Экологическая культура – часть культуры общества, которая регулирует поведение и деятельность человека в природе. Человек, обладающий экологической культурой, способен осознавать проблемы экологии природы, влияние её на личность, необходимость принимать участие в решении этих проблем.

Отличие экологической культуры от культуры в широком смысле заключается в том, считает Н. Н. Моисеев, что экологическая культура является способом согласованного социоприродного развития, а культура вообще – способом социального развития. «Если сущностью культуры в широком смысле слова всегда было отличие социального от природного, то сущностью экологической культуры, наоборот, совмещение социального с природным, их единство. Экологическая культура должна стать способом соединения человека с природой, как бы применением её сознания и понимания» [4, с. 76].

Взаимодействие человека и природы, общества и природы представляет сложную социальную проблему. В настоящее время остро стоит проблема загрязнения окружающей среды, её очищения и сохранения, отсюда важным является необходимость формирования экологической культуры в любой возрастной период.

Формирование экологической культуры личности – это комплексный социальный и учебно-воспитательный процесс, направленный на

вооружение обучающихся естественно-научными знаниями, практическими умениями, на выработку экологического поведения.

В современном мире, как считает В. Д. Комаров, формирование экологической культуры является объективной потребностью человека, его ответом на глобальный экологический кризис, глобальные экологические проблемы современности [3].

Наиболее эффективным способом формирования экологической культуры является образование. Эти вопросы нашли отражение в работах Э. В. Гирусова, С. Д. Дерябо, И. Д. Зверева, Н. Н. Моисеева, И. Н. Пономаревой, И. Т. Суравегиной и др. В этих работах экологическое воспитание рассматривается как компонент развития интеллектуальной и духовной культуры личности.

Э. В. Гирусов, рассматривая формирование экологической культуры как цель образования, выделяет три составных элемента: формирование определенного уровня экологических знаний, формирование определенного уровня экологического сознания и поведения, формирование определенного запаса практических умений и навыков в процессе охраны природы, т. е. деятельностный компонент [1, с. 33].

Знания в области экологии разнообразны и охватывают конкретные сведения от практики землепользования до философско-мировоззренческих проблем взаимодействия общества и природы.

На базе экологических знаний развивается экологическое сознание, ценностные ориентации и установки, т. е. формируется экологическое сознание, которое перерастает в убеждения и побуждает к овладению новыми знаниями. Формирование экологической культуры, т. е. овладение знаниями и осознание фактов, ведёт к практической деятельности, что обеспечивает взаимодействие человека и природы.

Для формирования экологической культуры важным является сочетание познавательной и практической деятельности. В этом случае практическая деятельность является одним из источников сведений о природной среде, об изменениях в природной среде. Всё вместе служит основой потребности в приобретении знаний и их использования в практической деятельности. Отсюда знания и практическая деятельность являются условиями формирования экологической культуры личности. Всё это является определяющим моментом формирования экологической культуры.

Образование представляет не только процесс обучения, оно включает в себя и воспитание. Воспитательный процесс в формировании экологической культуры неотъемлем от процесса обучения.

Экологическое воспитание – одно из ведущих направлений воспитательного процесса в целом.

На основе научно-педагогической литературы можно выделить следующие закономерности экологического воспитания:

- осуществление воспитания на основе активности и заинтересованности обучающихся во взаимодействии с окружающей средой;
- единство обучения и воспитания, при котором происходит развитие индивида, приобретение определенного опыта, формирование комплекса необходимых экологических знаний, умений, навыков;
- целостность воспитательных влияний, обеспечивающих единство социальных установок и реальных действий в образовательном процессе.

Закономерности реализуются с помощью решения задач воспитания.

С. А. Сергейчик выделяет задачи современной экологии на основе развития теоретических и прикладных основ экологии, создания системы, отражающей взаимоотношения природы и общества. Среди этих задач особый интерес вызывают те, которые относятся к взаимодействию природы и общества:

- отказ от природопокорительской идеологии эгоцентризма и формирование идеологии и методологии эгоцентризма, направленную на экологизацию экономики, производства, техники, образования и политики;
- выработка критериев оптимизации – выбор наиболее согласованного с экологически сориентированного социально-экономического развития общества;
- формирование экологического мировоззрения; передовых стратегий действия, экономики и технологий, которые приведут масштабы человеческой деятельности в соответствие с экологической выносливостью природы и предотвратят экологический кризис [6, с. 28].

Названные задачи объединяют проблемы науки, природы, общества и его образования. Любое преобразование природы требует компетентного отношения к ней со стороны человека. Отсюда хозяйственная деятельность человека должна исходить из возможностей бережливого отношения к природе.

Образовательный процесс в целом, как и воспитательный процесс в частности, осуществляется не только с определенными закономерностями, задачами, но и с принципами. Руководствуясь принципами воспитания, педагогический процесс приобретает научно обоснованный и управляемый характер. Именно принципы определяют реализацию со-

держания, форм организации, технологию обучения. Разные авторы выделяют различные принципы. Так, И. Д. Зверев и И. Т. Суравегина выделили следующие принципы формирования экологической культуры у обучающихся:

1. Принцип дидактической закономерности, состоящей в обучении «от близкого к далекому».

2. Принцип практической ориентации экологического образования, который предполагает наличие опыта предметной деятельности.

3. Принцип учета возрастных особенностей обучающихся, своеобразие организации экологического образования на различных ступенях учебного процесса.

4. Междисциплинарный подход в формировании экологической культуры личности.

5. Системность и непрерывность изучения экологического материала.

6. Единство интеллектуального и эмоционально-волевого начал в деятельности обучающихся по изучению и улучшению окружающей среды.

7. Взаимосвязь глобального, национального и краеведческого раскрытия экологических проблем в учебном процессе [2, с. 271].

Анализ названных принципов позволяет полагать, что они тесно связаны с общедидактическими принципами по своей направленности обучения, но содержательная сторона несёт в себе специфические особенности экологического образования.

В. А. Панова выделяет принципы, носящие более глобальный характер, распространяющийся не только на образовательный процесс, но и жизнедеятельность в целом.

1. Принцип ориентации к экологическим проблемам как глобальным, общеземным. Он направлен на формирование высокой ответственности за происходящее, активности в решении экологических проблем.

2. Принцип ориентации любой глобальной экологической проблемы на местные особенности её проявления, т. е. учёт региональных компонентов образования.

3. Принцип опережения в экологическом образовании.

4. Принцип экологической чистой школы, т. е. любой образовательной организации. Его смысл состоит в исполнении общих требований применительно к условиям учебной деятельности обучающихся.

5. Непрерывный и сквозной характер экологического образования.

6. Уважение жизни как уникального явления.

7. Призыв к снижению уровня потребностей [5, с. 178].

Принципы В. А. Пановой можно рассматривать как призыв к личности сегодняшнего дня. Их актуальность и необходимость реализации соответствуют современным требованиям жизнедеятельности любой личности, деятельности региональной и центральной власти.

На основании литературных источников определены цели, задачи, принципы образования в образовательной организации. Содержание образования будет зависеть от характера образовательного процесса и его целевого назначения. Прогресс человеческого развития создал такие условия на планете, когда требуется формирование экологической культуры каждой личности.

Список литературы

1. Гирусов Э.В. Экологическая культура и проблемы современной цивилизации // Экологическая культура современного общества: материалы международного симпозиума. – Новосибирск: Наука, 2001.

2. Зверев И.Д., Суравегина И.Т. Экологическое образование школьников. – М.: Педагогика, 1983.

3. Комаров В.Д. Экология человека как научная теория // Экологические императивы устойчивого развития России. Серия Россия накануне XXI века. – СПб.: Петрополис, 1996. Вып. 5.

4. Моисеев Н.Н. Основания экологического образования // Философия экономического образования / под общ. ред. Н.Н. Моисеева. – М.: Прогресс – Традиция, 2001.

5. Панова В.А. Дидактические основы экологизации содержания образовательного процесса в школе: дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 1996.

6. Сергейчик С.А. Экология: учеб. пособие. – Минск: Современная школа, 2010.

Статья поступила: 15.04.2019. Принята к печати: 29.04.2019

Эстетическая культура личности: сущность, функции

В статье раскрывается сущность понятия «эстетическая культура» и «эстетическая культура личности», различный подход к ее трактовке. Эстетическая культура рассматривается прежде всего на основе такого сложного социального феномена, как «культура», со ссылкой на сущность понятия «эстетическое», непременно в контексте личностного фактора. Основные функции эстетической культуры в общественной жизни, а также в целостном учебно-воспитательном процессе профессиональной подготовки педагогических кадров: информационно-познавательной, ценностно-ориентационной, деятельностной и коммуникативно-регулятивной функции как важный путь и оптимальные условия целостного процесса формирования и совершенствования эстетической культуры личности будущего учителя.

The article reveals the essence of the concept of "aesthetic culture" and "aesthetic culture of personality", a different approach to its interpretation. Aesthetic culture is considered, first of all, on the basis of such a complex social phenomenon as "culture", with reference to the essence of the concept of "aesthetic", certainly in the context of the personality factor. The main functions of aesthetic culture in public life, as well as in the integral educational process of professional training of pedagogical personnel are as follows: information and cognitive, value-oriented, activity and communicative-regulatory functions as an important way and optimal conditions of the integral process of formation and enhancing aesthetic culture of an intending teacher's personality.

Ключевые слова: культура, эстетическая культура, эстетическая культура личности, эмоциональная культура, система управления «Я», личностное интегральное образование, эстетизация содержания образования и учебно-воспитательного процесса, эстетически богатое мировоззрение.

Key words: culture, aesthetic culture, aesthetic culture of personality, emotional culture, management system "I", personal integral education, aestheticization of the content of education and educational process", aesthetically rich outlook.

На протяжении всего эволюционного пути человечества идея эстетической культуры всегда была и будет первоприоритетной, безусловно, с современным для конкретной эпохи, данного периода развития общества подходом. Так, эстетическую культуру обучающейся молодежи Узбекистана следует рассматривать в контексте государственной образовательной политики, с точки зрения концепции образования и воспитания в высших вузовских структурах республики, обусловленных национальной идеологией.

Культура – «исторически определенная ступень развития общества и человека, выраженная в результатах материальной и духовной деятельности людей. В самом широком смысле термин «культура» охватывает все то, что определяет специфику человеческого существования в мире... В более узком смысле им обозначают только сферу духовной жизни людей» [3, с. 169].

Развивается общество, а с ним и культура. В процессе развития культуры изменяются и сами люди. По своему внутреннему содержанию культура «есть процесс развития самого человека как общественного существа, как целостной и гармонической личности, способ существования человека как субъекта деятельности, мера его индивидуально-творческого, социального, интеллектуального, нравственного, эстетического и физического совершенствования» [3, с. 169].

Важными компонентами в культуре являются ее духовные виды – с результатами производства, распространения и потребления духовной деятельности – это «различные виды духовного творчества, образование, просвещение, воспитание, деятельность средств массовой коммуникации» [3, с. 169].

Это политическая, эстетическая, художественная, нравственная и другие культуры. Здесь важно иметь в виду приоритет духовного содержания национальной и общечеловеческой культуры, их максимальное использование в формировании целостной, гармонически и всесторонне развитой личности.

Эстетическая культура... В чем ее сущностная характеристика, каковы задачи, что представляет собой ее содержание?

В литературе свыше четырехсот понятий «эстетическая культура», но единой трактовки пока нет. Так, в энциклопедии «Культурология XX века» она определяется как «способность и умение прочувствовать свою связанность с миром, содержательно пережить и человечески ценностно выразить полноту и многообразие этих отношений», что вполне правомерно, но с большим акцентом на эмоциональную культуру. Дополняет эту трактовку другая: «Эстетическая культура – исторически сложившиеся и постепенно развивающиеся формы реализации в материальной, социальной, духовной сферах эстетических потребностей и способностей человека как общественного субъекта». Здесь уместно напомнить формирование понятия «эстетическое» М.С. Каганом: «Эстетическое: эстетика (прекрасное) в действительности, ее эстетическое освоение – и практико-эстетическое действие – творчество "по законам красоты", а также создание объекта, обладающего (наделенного) эстетической ценностью – для других (эстетического наслаждения, удовлетворения, познания, осознания)» [1, с. 213].

Сложность в формировании понятия «эстетическая культура» заключается в ее многофакторности, в разнохарактерном подходе к ее трактовке. Она требует философского, социологического, научно-эстетического, психологического, педагогического и других подходов. В ней главным является рассмотрение культуры, эстетической культуры личности.

«Личность» в психологии – «индивид – субъект социальных отношений и сознательной деятельности ... определяемое включенностью в общественные отношения системное качество индивида, формирующееся в совместной деятельности и общении» [2, с. 193–194].

Здесь целесообразно привести следующие дополнения к понятию «личность»:

по С.Л. Рубинштейну: «личность» – природные свойства и особенности, социально детерминирующиеся;

по А.Н. Леонтьеву – это системное качество, обусловленное целеопределенной деятельностью совместно с другими, в процессе которой происходит личностное преобразование и становление;

по Л.С. Выготскому – активность с конкретной целемотивацией; направленностью по интересу, убеждению;

по В.Н. Мясищеву – сознание, осознанное поведение, отношения;

по В.Н. Узнадзе – осмысленно-осознанные установки;

по Л.И. Божович – совокупность свойств и качеств, обуславливающих индивидуальность, определяющих мотивы и направленности;

по Б.М. Теплову – структура характера, особенности темперамента, способности;

по А.В. Петровскому: «личность» – это включенность индивида в межиндивидуальные связи (личностное как групповое), идеальная представленность индивида в жизнедеятельности других людей.

Все вышеизложенные трактовки понятия «личность» принимаются в рассмотрении эстетической культуры личности, ее совершенствования, поскольку в них отражены основные компоненты типической структуры личности, акцентируемые в современной психологии в известных блоках структуры личности: направленность, возможности, характер и стиль поведения, система управления «Я» – все в социальном контексте, социальной ситуации.

Комплексно-компактную трактовку личности, наиболее приемлемую в раскрытии понятия «эстетическая культура личности», находим у В.В. Давыдова: личность – это психическая, духовная сущность человека, выступающая в разнообразных обобщенных системах качеств; совокупность социально значимых свойств человека; система отношений к миру, с миром, к себе и с самим собой; система деятельности, осуществляемых социальных ролей, совокупность поведенческих актов; осознание окружающего мира и себя в нем; система потребностей; комплекс способностей, творческих возможностей; совокупность реакций на внешние условия.

В представлении такой личности рождаются суждения: человек, существуя в конкретной среде, социальной, материальной, так или иначе общается с определенными людьми, окружающей природой, искусством, участвует в создании чего-то, в каком-то производстве, проявляя себя, свои различные качества, свойства и способности – эта система и есть личность; она проявляется во всяческих взаимодействиях с окружающим; но есть в ней и субъективно-личностное, свое «Я», т. е. самосознание.

Таким образом, эстетическую культуру рассматриваем прежде всего на основе такого сложного социального феномена, как «культура», со ссылкой на сущность понятия «эстетическое», непременно в контексте личностного фактора.

Эстетическая культура – это также исторически сложившееся и постоянно развивающееся духовно-общественное человеческое явление. Ее специфика в реализации эстетических потребностей и способностей человека в общественном «пространстве», где человек – общественный субъект; в том, что формы реализации множественные, исторически сложившиеся, развивающиеся.

Эстетическая культура проявляется во всех сферах человеческой жизнедеятельности. Важное место в ней как составная ее часть занимает художественная культура – совокупность художественных ценностей, воспроизводимых и функционируемых в обществе. Художественные произведения играют важную общественную роль. Следует заметить, что эстетическая культура, с таким ее значительным компонентом, как художественная культура – основополагающее интегральное личностное образование.

Поэтому эстетическая культура требует в ее исследовании социологического, философского, научно-эстетического, культурологического, психологического, педагогического подходов, прежде всего, в личностном аспекте – с учетом категориальных понятий о личности, ее структуре; таких ее эстетических свойств, как направленность, сознание, отношение, самосознание, деятельность, самосовершенствование и др. – как основное содержание эстетической культуры личности.

Эстетическая культура выполняет (по Н.Б. Крыловой и Л.П. Печко) определенные функции, совершенствующие данную культуру личности:

информационно-познавательную – с реализацией знаний;

ценностно-ориентационную – с реализацией эстетических убеждений;

деятельностную – с реализацией эстетических способностей, определяющих социально-творческую направленность эстетической культуры личности;

коммуникативно-регулятивную – с эмоциональной и нормативной саморегуляцией поведения и деятельности.

Следует заметить, что эти функции – важный путь и оптимальные условия целостного процесса формирования и совершенствования эстетической культуры личности. Существует разновариантная трактовка понятия «эстетическая культура»:

по О.В. Лармину – как «социологическое, «операциональное» средство;

по Л.Н. Кагану и И. Мацу – специфическое проявление художественной культуры;

по У.Ф. Суну – мера освоения человеком объективно существующих ценностей и меры его деятельности, направленной на создание таких ценностей;

по А.В. Пирадову – творчески-созидательная, духовно-созерцательная и научно-теоретическая стороны личности, взаимосвязанные в индивидуально-эстетической культуре.

Таким образом, эстетическая культура – чрезвычайно сложное интегральное образование, в котором взаимодействуют чувства, сознание и способности индивида. Это своеобразный комплекс качеств личности, позволяющих полноценно воспринимать и создавать прекрасное (по М.А. Вербу). В нашей практике формирования и совершенствования эстетической культуры студентов придерживаемся трактовки М.А. Верба, несколько ее модифицируя: усиливая акценты, подсказанные концепцией образовательной политики Республики Узбекистан, определенными тезисами в трудах и выступлениях первого президента И.А. Каримова, основополагающими положениями Национальной программы по подготовке кадров.

Так, в нашем осмыслении в понятии «эстетическая культура» выделяем следующий акценты:

главный признак эстетической культуры личности – ее социально-творческая активность в преобразовании мира «по законам красоты», т. е. созидание прекрасного на фоне социального опыта и взаимодействия;

основной результат в формировании и совершенствовании эстетической культуры личности – «эстетически богатое мировоззрение» – на основе национальных и общечеловеческих эстетических ценностей.

Относительно формирования, развития и совершенствования эстетической культуры обучающихся следует провозгласить необходимость усиления: эстетического потенциала содержания образования – обучения – воспитания; эстетизации учебно-воспитательного процесса, учебной среды; но главное – повысить роль, значение, приоритет формирования и совершенствования эстетической культуры у педагогического персонала и, естественно, у обучающихся – на уровне административных требований и государственных гарантий.

В таком подходе к решению проблемы эстетическая культура современника, обучающейся молодежи в частности, на верном пути ее совершенствования.

Список литературы

1. Каган М.С. Лекции ... по эстетике. – Л.: ЛГУ, 1981. – С. 213.
2. Психология: словарь. – М.: Издатполит, 1990. – С. 193–194.
3. Эстетика: словарь. – М.: Издатполит, 1989. – С. 169.

Статья поступила: 29.04.2019. Принята к печати: 14.05.2019

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 378.147 : 81 : 004.77

А. С. Букин

Инстаграм-исследования как дополнительная технология обучения иностранному языку

В данной статье автор рассказывает о разработанной им дополнительной методике обучения студентов и школьников посредством популярного в молодёжной среде сервиса Instagram. Описываются различные методики – подписка на хэштеги, подписка на популярных блогеров, а также авторские блоги, посвященные изучению английского языка. Отдельным блоком рассматривается возможность использования видеоблогов, в том числе через видеохостинг «Youtube», даётся апробированный на практике алгоритм использования сервиса. Указанные выше методы делают обучение более насыщенным, интерактивным и являются наиболее привлекательным дополнительным материалом при изучении иностранного языка (на примере английского).

In this article the author tells about the additional method of teaching students and schoolchildren developed by him through the popular Instagram service among young people. He describes various techniques – subscribing hashtags, subscribing to the popular bloggers, and also blogs dedicated to learning English. A separate unit is considered the possibility of the use of vlogging, including the famous video website "Youtube" and the algorithm of the use of this service is given approbated in the real practice. The above-mentioned methods make learning more intense, interactive and they are the most attractive additional material in the study of a foreign language for young people (practice is given through lessons of English).

Ключевые слова: современные методики изучения английского языка, инстаграм для изучения английского, хэштег, англоязычные блогеры, использование новых технологий на уроке английского языка, ютьюб, ютьюб-блогеры.

Key words: modern methods of learning English, Instagram learning English, learning via Instagram, hashtag, English bloggers, the use of the new technologies in the English lesson, YouTube, YouTube bloggers.

Многие из преподавателей иностранных языков нередко замечают, что студенты или ученики на уроках занимаются просмотром фотографий в приложении «Instagram». Это наводит на негативные мысли о том, что учащимся интереснее находиться в этом приложении, чем на уроке. Может быть, тысячелетия назад сказитель, который рассказывал истории, передающиеся в устной традиции, похожим образом грустил, когда его царственные слушатели предпочитали тексты из свитков его

устным рассказам. Да, мир эволюционирует очень быстро с технической точки зрения. Мышление становится очень наглядным, очень мозаичным, очень графическим. Вы наверняка слышали или читали о технологии «Mind Map». Если в классическом планировании ранее за основу брался стройный, идеально логичный план, то сейчас существует технология, указанная выше, дословно «карта мыслей». По сути, это план, но он не логичный и не требует жёсткой фиксации причинно-следственной связи. Более того, приветствуется графическое выражение мыслей. Для постороннего наблюдателя чужая карта мыслей может показаться нелогичной, запутанной схемой идей: мозаичное графическое оформление мыслей и идей подчёркивает невероятную вариативность индивидуального метода мышления человека. Старые логичные планы в молодёжной среде часто выглядят архаично.

Старые подходы в обучении точно также выглядят всё более архаично – каждый индивид всё более замыкается в персонализации своего личного пространства. Создаётся уникальный парадокс, что на первый взгляд все люди однотипные и действуют схожим образом, а с другой стороны, они очень разные, особенно если рассматривать их персонализированное пространство, в том числе и в интернете. Почему мы затронули эту тему? Потому, что по нашим наблюдениям современные ученики очень не любят, когда преподаватель говорит им: «подготовьте рассказ про Биг-бен и про Тауэрский мост». Для них это нечто рутинное и неинтересное. Необходимо признать – каждый учащийся это уникальная личность, и каждый учащийся имеет свои собственные интересы. А каждый из нас любит то, что ему интересно, как бы просто это не звучало. Поэтому мы решили, что сервис «Instagram», раз уж он так интересен большому количеству учащихся, может быть использован для усиления их собственного интереса и мотивации к изучению иностранного языка. Далее разговор пойдёт непосредственно о самой методике работы с данным приложением, которую мы разработали и экспериментально апробировали на 25 студентах первого и второго курса.

Начнём с того, что сервис «Instagram» сам подарил нам прекрасную функцию, которой мы будем активно пользоваться – подписку на хэштеги. Произошло это буквально во второй половине 2017 г., поэтому техника новаторская. Само приложение «Instagram» – это одна большая новостная лента, куда постоянно выкладываются новые фотографии с аккаунтов, на которые подписаны пользователи. Например, пользователь подписан на мэра города, любимого рок-музыканта или принца Гарри – он будет получать их новостные обновления, как правило, фотографии с подписями, поясняющими, что происходит. Подписка на хэштег радикально изменила ситуацию – теперь нам не нужно подписываться на знаменитых фотографов, чтобы насладиться пейзажами, достаточно ввести в поиске хэштег #пейзаж и подписаться на этот хэштег. С этого момента любой пользователь «Instagram» в какой бы части

мира он ни был, как только он поставит данный хэштег у себя под фотографией, она тут же появится у нас в ленте новостей. Таким образом, вы очень персонализированно отстраиваете ленту графических новостей. Далее мы расскажем методику использования данного новшества на уроках английского языка. Как правило, неплохую мотивацию в обучении языком даёт страноведение, мы рассказываем учащимся о различных интересных вещах и явлениях в стране изучаемого языка, открываем культурное окно в другой мир. У каждого ученика есть своя сфера интересов, и обыкновенно она очень притягательно выражена, например, в Великобритании. Каждый студент может сам составить список хэштегов и подписаться на них. Многим нравятся впечатляющие ландшафты, замки и море. В данном случае мы предлагаем таким учениками подписываться на хэштег #dover и наслаждаться этими новостями! Дувр – это прекраснейший город-курорт в графстве Кент, расположенный прямо напротив французского города Кале. На живописных белых скалах находятся древние башни и замки, частично построенные ещё римлянами во время первых завоеваний Британии. Виды – фантастические, а описания – на прекрасном современном английском. Приведем несколько примеров работы с Instagram ниже.

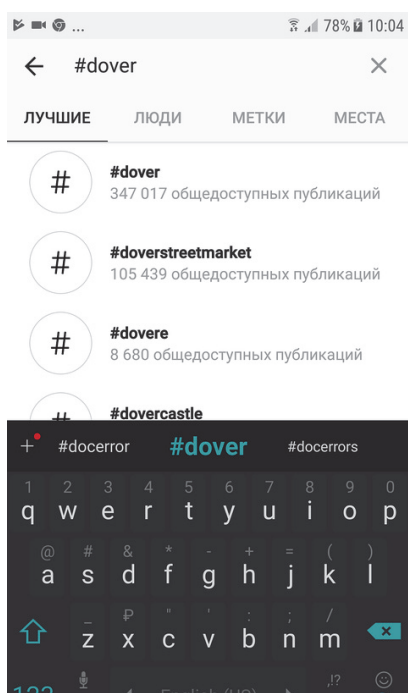


Рис. 1. Процесс поиска по хэштегу

На данном изображении (рис. 1) показан процесс поиска по хэштегу: в графе «поиск» вводится хэштег, автоматический алгоритм поиска сразу же предлагает нам его в списке, и мы видим, что по данному хэштегу более 347 тысяч (!) публикаций. Это очень много, данный индекс публикаций говорит о том, что это прекрасный новостной ресурс и что студентов можно подписывать на данный хэштег, новости будут каждую неделю. Критерий «массовости» очень важен для нас на первом этапе, потому что мы будем просить учащихся каждую неделю делать нам мини-доклад-рассказ об обновлениях, которые появились на данном направлении поиска. Стоит отметить, что на практике студенты с большим энтузиазмом подписались на данный хэштег: на ближайшие два месяца данный хэштег стал ключевой темой для обсуждений, ко-

торые мы проводили в «разговорной» части пары. Студенты очень живо делились впечатлениями, высказывали мнения, обсуждали новую лексику. Приведем несколько тем, которые буквально вызвали самый неподдельный ажиотаж.



Рис. 2. Фотография древнего римского маяка

Вот пользователь @standrey36 выложил фотографию древнего римского маяка (рис. 2), расположенного на скалах Дувра. Суть методики заключается в том, что учащийся должен подготовить рассказ на английском языке о том, что он видит на фотографии, что это за место. Для студентов это крайне интересно, так как здесь у нас включается системно-деятельностный подход в обучении. Они были сами заинтригованы и заинтересованы данной фотографией и начали пользоваться поисковыми системами, чтобы выяснить, что это за маяк, кем и когда он построен, что это за замок и особняк на фоне. Кого-то заинтересовал идеальный британский газон. А самое главное – у них появилось сильное желание изложить увиденное, причём не на родном, а на иностранном языке. Это была искренняя и пристрастная беседа. Невероятно, но бывший «враг» всех уроков стал мощным драйвером в развитии критического мышления и самостоятельной исследовательской деятельности, развития любознательности и умения излагать свои мысли на английском языке.



Рис. 3. Вид вдоль прибрежной тропы к Дувру на Шекспировских скалах

Что вы видите на данной фотографии? Что такое Шекспировские скалы? Что такое «Coastpath»?

Всего лишь одна фотография, небольшая подпись и несколько наводящих вопросов спровоцировали целое исследование. Покажем, как это произошло. Ученик начал изучать вопрос, что же такое Coastpath, и был шокирован, узнав, что это огромный гуманитарный проект в Англии, которым занимается национальное дорожное ведомство и фонд Natural England. Всего по этому проекту планируется построить 4300 км прибрежной тропы, которая станет самой протяженной пешей туристической тропой во всём мире [1]. Удивительно. Одна фотография. Одна подпись. Несколько вопросов. И целый доклад о чем-то качественно и культурно новом в стране изучаемого языка. Это ли не лучший метод мотивации?

Примеры использования данной техники неисчислимы: любые новости по хэштегам из

«Instagram» хаотичны и стихийны. В этом их большой плюс. По одному и тому же хэштегу «всплывают» совершенно не похожие на предыдущие новости. Вот пример – появилась фотография людей, на фоне явно виден Дуврский замок. В центре снимка – знаменитый актёр Энтони Хопкинс (рис. 4). Студенты живо заинтересовались, в чём дело? Задание для них от преподавателя – выяснить, что снимали в Дувре с участием Энтони Хопкинса. И снова выходит целый каскад новостей, оказывается, это новый телевизионный проект канала BBC, совершенно новый взгляд на старую шекспировскую пьесу. Действия разворачиваются



Рис. 4. Актёр Энтони Хопкинс

ются в наши дни, король Лир – изгнанный, сходящий с ума военный диктатор [2]. Студентам удаётся найти интересные факты: газетная история, что Хопкинс настолько вошёл в свою роль, что прохожая женщина, не узнав его, приняла за бездомного, и вежливо подсказала ему дорогу до ближайшего хостела [3]. Всё это рассказывается с большим интересом и на английском языке. Каждая подобная история вызывает дискуссию у студентов, они пытаются изложить мысли на иностранном языке. Более того, необходимо просить отследить комментарии под каждой конкретной новостью и рассказать о них отдельно. Как правило, комментарии – это живой образец разговорного языка и активной разговорной лексики. Обязательным правилом на таких занятиях является строгая запись и заучивание новых слов, не встречавшихся ранее. В современном высшем образовании это серьёзная проблема: студенты перестают «collect a butterflies» (коллекционирование бабочек = изучение новых слов) и серьёзно отстают в формировании современного активного словаря, более того, иностранные исследователи подчёркивают, что и современные дети плохо изучают новые слова, что ведёт к некоему торможению развития [4], а другие исследователи напрямую связывают словарный запас с развитием мозга и преуспеванием в жизни [5]. К сожалению, на нашей практике порой заметно, что пятикурсники имеют лексику, не отличимую от учащихся десятых классов: стандартная формула – набирают небольшую базу, достаточную, чтобы отвечать на парах, и начинают «расслабляться», что, на наш взгляд, совершенно недопустимо. Мы делаем небольшие тесты для студентов на современную активную лексику – берем абзац из любой недавней газетной статьи издательства «Daily Mail», и даём студенту с просьбой прочитать и перевести. Если тут же человек начинает лезть в словарь,

судорожно «угадывать» смысл и делать ошибки – лексического словаря данного студента недостаточно. И вот в этом случае нам приходят на помощь социальные сети: методику работы с «Twitter» мы описывали в предыдущей статье [6], методику работы с «Instagram» мы описали выше и дадим ещё несколько наработок ниже. Это современный и очень серьёзный ресурс в арсенале любого преподавателя иностранного языка.

По результатам двухмесячного испытания новой методики мы провели тест: в нём было четыре вопроса, студенты отвечали на них анонимно. Ответить нужно было баллами от одного до десяти.

Список вопросов

1. Понравилась ли вам новая дополнительная методика изучения иностранного языка?

2. Освоили ли вы новую лексику?

3. Пригодилась ли вам новая лексика

4. Улучшились ли ваши знания о стране изучаемого языка?

Результаты были посчитаны по формуле среднего показателя. По результатам опроса 25 респондентов получились следующие данные:

1. Средний балл 9.2.

2. Средний балл 8.2.

3. Средний балл 7.2.

4. Средний балл 10.

Последний результат превзошёл все ожидания – все без исключения студенты оценили полученные знания о стране изучаемого языка на 10 баллов!

В целом после окончания нашего испытательного срока по данной методике студенты настояли на продолжении практики в качестве факультатива. Безусловно данная практика продолжается в настоящее время в качестве факультатива и приносит серьёзные плоды: победы в олимпиадах, участие студентов в серьёзных творческих проектах.

Отдельно хочется выделить инстаграм-блогеров, которые делают короткие тематические видеоуроки. Как правило, это очень креативные и информативные микро-занятия. Блогер @english.maria.batkhan непосредственно в Instagram даёт информативные микро-лекции. Каталог тем чрезвычайно обширен: как сказать «бесит» по-английски? Как понять значение какой-то определенной идиомы? Как сказать в ресторане «дайте пожалуйста счёт»?

Стоит отметить, что автор ведет блог нестандартно, с особым, свойственным исключительно ей настроением. Она устраивает онлайн марафоны по английскому языку и выкладывает более длительные видео на своём Youtube канале. Насколько она популярна? На данный момент (ноябрь 2018 г.) её аккаунт насчитывает 440 тыс. подписчиков. Как можно использовать блогеров в процессе обучения? Они очень хорошо подходят для внеурочной активности. На занятиях мы задаём вопросы

по вышедшим недавно роликам, обсуждаем их. Безусловно, преподавателю будет очень удобно сделать уникальную подборку блогеров для разных групп учащихся: по интересам, по интенсивности, по уровню владения языком. Очень интересными могут быть иностранные педагоги, ведущие свой Instagram блог. Их несложно найти самостоятельно по популярным хэштегам, например: «#teacherofenglish» «#englishlessonuk».

Немалый интерес может представлять подписка на Instagram аккаунт какого-либо интересного публичного человека, путешественника, фотографа, известной личности и т. д. Как правило, популярные блогеры имеют мультязычную аудиторию и ведут свои фото- видеоблоги на английском языке. Учащиеся могут сами предоставить нам информацию о том или ином блогере: у них уже сформированы интересы, и, как правило, они активно следят за деятельностью тех или иных авторов. Всё это помогает на практике сделать уроки более насыщенными и интересными нынешнему поколению учащихся.

Список литературы

1. England coastpath gets a new section. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.aol.co.uk/news/2016/07/19/england-coast-path-gets-a-new-section-over-the-white-cliffs-of-dover/>.

2. BBC-NEWS, King Lear. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.bbc.co.uk/programmes/b0b57d0w>.

3. The Independent, Anthony Hopkins 'mistaken for homeless man' while filming BBC film King Lear. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/tv/news/anthony-hopkins-bbc-king-lear-mistaken-homeless-man-filming-stevenage-a8352201.html>

4. Students Must Learn More Words, Say Studies. [Электронный ресурс]. – URL: https://www.edweek.org/ew/articles/2013/02/06/20vocabulary_ep.h32.html.

5. Teaching the Critical Vocabulary of the Common Core. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ascd.org/publications/books/113040/chapters/What-Does-the-Research-Say-About-Vocabulary%C2%A2.aspx>.

6. Букин А.С. Методика работы с твиттером при изучении иностранного языка. [Электронный ресурс]. – URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2017_1-2_56.pdf.

Статья поступила: 10.04.2019. Принята к печати: 07.05.19

УДК 378.013

УДК 373.2 (470)

О. Г. Жукова, И. Н. Хмелева

Системно-деятельностный подход в управлении дошкольной организацией в контексте стратегически значимых тенденций развития отечественного образования

В данной статье рассматривается управление дошкольной образовательной организацией на основе системно-деятельностного подхода в контексте стратегически важных тенденций развития отечественного образования, проводится обзорный анализ стратегических документов Российского образования, что позволит нам выделить отдельные важные составляющие структуры современной образовательной политики.

This article discusses the management of preschool educational organization on the basis of system-activity approach in the context of strategically important trends in the development of domestic education, a review of the strategic documents of Russian education, which will allow us to identify some important components of the structure of modern educational policy.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, стратегически важные тенденции, дошкольная образовательная организация, управление, интеграция, инновация, образовательный процесс, ФГОС, вариативность, коммуникация, преемственность.

Key words: system-activity approach, strategically important trends, preschool educational organization, management, integration, innovation, educational process, GEF, variability, communication, continuity.

Сегодня в Российской Федерации происходят глубокие изменения во всех сферах общества – трансформируется общественное сознание, пересматривается система ценностей. В этих условиях проблемы образования и степень их влияния на образовательный процесс определяют настоящее и будущее нашего общества. Главная тенденция политики образования России – идея развития в основу, которой, легли цели создания необходимых условий для многомерного развития личности в образовании, развитие и саморазвитие самой системы образования как действенного фактора развития общества, выражающегося в непрерывности и вариативности образования, обеспечивающего преемственность различных ступеней образования. В настоящее время, когда в стране улучшается демографическая ситуация, о проблемах дошкольного образования заговорили на самых высоких уровнях.

Тенденции российского образования противоречивы. С одной стороны – реформирование и развитие, с другой – отставание по таким

важнейшим направлениям, как: материально-техническое – реальное недофинансирование составляет до 50–60%, финансово-экономическое и кадровое обеспечение (до 60% выпускников профобразования остаются невостребованными на рынках труда). Образование – фактор развития общества, его экономического роста и благосостояния, фактор конкурентоспособности страны и ее национальной безопасности.

Как управлять дошкольной организацией в современном открытом демократическом обществе? Прежде всего, воздействовать на коллектив людей с целью их организации для достижения результата.

Управление дошкольной образовательной организацией тесно связано с деловой активностью сотрудников детского сада, объединившихся для достижения определенной цели, и путем мобилизации усилий для реализации намеченной цели. Такие воздействия планируются, проектируются и мотивируются управленцем. Управленческая рефлексия и ее эффективность зависят от путей решения поставленных и встающих перед ней задач. Сегодня явно прослеживается тщетный результат работы руководителей образовательных организаций от их деятельности, не приносящей ни результата и ни вреда, если они идут вразрез и противостоят тенденциям саморазвития и требованиям образовательных социальных систем.

«Недетские» проблемы детских образовательных организаций волнуют органы законодательной и исполнительной власти, научную и родительскую общественность.

Позитивный поворот к дошкольному детству связан с осознанием значительности заложенных в нем ресурсов. Само дошкольное образование можно считать фундаментом модернизации всей образовательной системы Российской Федерации. В России, по признанию мирового педагогического сообщества, в XX в. сложилась уникальная система дошкольного образования, однако она как никогда нуждается в поддержке со стороны государства и требует самого пристального внимания. Системно-деятельностный подход в управлении дошкольной образовательной организацией в контексте значимых инновационных тенденций отечественного образования позволит сохранить и укрепить единство образовательного пространства в отечественном образовании. При этом, учитывая национально-региональные экономические интересы ее малых народов и регионов, сохраняя национальную идентичность, подразумевая исследование или построение объекта как целостную образовательную организацию, которая обеспечивается связями между ее элементами, свойствами этих элементов, которые необходимы для ее функционирования, организованности, слаженности, взаимосогласованности всех происходящих в ней процессов.

В современной науке мы встречаемся с неоднозначностью соотношений системно-деятельностного и компетентностного подходов в управлении. Управленческий результат становится результативным,

если в нем слиты воедино административное и общественное управление, создана реальная предпосылка для возникновения и развития самоуправления. Анализ подходов к определению функций управления в отечественной и зарубежной науке позволяет нам выделить с учетом современных условий следующие основания результативного функционирования управленческими процессами организации:

- системное – как совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих в ней элементов, ориентируемых на достижение конкретных целей, в условиях изменяющейся среды;

- процессное – как непрерывная система взаимосвязанных управленческих функций;

- информационное – как обеспечивающее руководителей и коллектив информацией;

- коммуникационное – как система связей и взаимодействия для обмена информацией;

- координационное – как система взаимодействия элементов различных уровней соподчиненности в соответствии с их полномочиями;

- мотивационное – как стимуляция к деятельности для достижения личных целей и в соответствии с целями организации.

Обзорный анализ стратегически важных документов российского образования позволит нам выделить отдельные важные составляющие структуры современной образовательной политики.

Обратимся к вопросу о развитии системного подхода в управлении российского образования. Популяризация системного подхода, как новой формы подхода к исследованию роли системно-деятельностного подхода в управленческой деятельности, особенно актуальна сегодня. Вооружить руководителя образовательной организации методами системно-деятельностного подхода дает возможность работать в ускоренном темпе, с более рациональным результативным исходом. Это позволит сдвинуть проблему системного подхода в управлении в сторону позитивных конструктивных методов исследования, обеспечить деятельностный подход – разрешить проблему диссонанса между административно-управленческим персоналом и участниками образовательных отношений, выстроить модель образовательной организации, отвечающей современным требованиям при реализации ФГОС ДО. Однако излишняя теоретическая загруженность замедляет работу в этом направлении конкретных общественных систем. Образовательная организация нуждается и интересуется исследованиями, обогащенными приемами и подходами к конкретному научному исследованию, в том случае, когда «те концепции, гипотезы и теории, которые показали совершенно очевидный конструктивный эффект в конкретном научном исследовании» [1, с. 1].

В целом, *Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года* дошкольное образование характеризуется новыми подходами в законодательстве. Оно регулирует не только управленческие финансово-экономические отношения в сфере образования, но и содержание образования – устанавливает требования к стандартам образования, более подробно регламентирует права и ответственность участников образовательного процесса. Дошкольное образование – это уровень общего образования, осуществляющего образовательную деятельность по образовательным программам дошкольного образования, но не являющегося обязательным.

Приказом Минобрнауки России от 30 августа 2013 года №1014 «Об утверждении организации и осуществления образовательной деятельности по основным образовательным программам – образовательным программам дошкольного образования» [2, с. 4] образовательные программы направлены на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств воспитанников. Формирование у дошкольников предпосылок к учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья – главные приоритетные задачи программ и финансируются они по аналогии со школьным образованием – органами местного самоуправления муниципальных районов и городских округов и органами государственной власти субъектов Российской Федерации.

В *Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»* одним из немногих исключений можно считать регулирование вопроса родительской платы. Нет гарантии ограничения размера родительской платы. Так что теоретически (если учредитель примет такое решение) можно привести к ее повышению. Интеграция системы дошкольного образования в другие образовательные системы определена в п. 5, ч. 1, ст. 3 [12, с. 13]. Это дает возможность дошкольным организациям расширить социальные связи, в том числе с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе, и обогатить свою учебно-методическую деятельность. В соответствии со ст. 87 «Закона об образовании в Российской Федерации» позволяет изучить особенности основ духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации и получить теологическое и религиозное образование [12, с. 13]. При этом п. 11, ч. 1, ст. 3 [12, с. 13] устанавливает недопустимость ограничения или устранения конкуренции в сфере образования и регламентируется сочетанием государственного и договорного регулирования отношений в сфере образования в соответствии п. 12, ч. 1, ст. 3 [12, с. 13]. Понятие «система дошкольного образования» представляет собой многофункциональную сеть дошкольных образовательных организаций, развивающихся в условиях социального партнерства и предоставляющих спектр образовательных, оздоровительных и медицинских

услуг с учетом индивидуальных и возрастных особенностей дошкольников. Взаимодействие с семьей позволяет выстроить комфортные психолого-педагогические условия пребывания детей в детском саду и решать задачи охраны и укрепления здоровья воспитанников. Дошкольное образование органично встраивается в систему непрерывного образования, несмотря на то, что не является обязательным. Основные элементы тенденций развития системы дошкольного образования можно охарактеризовать следующим образом: государственные дошкольные образовательные учреждения, образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста, другие образовательные организации, реализующие программу дошкольного уровня, негосударственные дошкольные образовательные организации, семейные (домашние условия). Обновление содержания образования позволяет осуществить переход к системе выбора образования. Сегодня часть детских садов является негосударственными, и обеспечивает альтернативное образование. Это соответствует мировым тенденциям функционирования частных детских садов. Типично сельские регионы с разветвленной сетью малокомплектных групп в ДОО нуждаются в целенаправленной подготовке педагогов к работе в специальных условиях разновозрастных групп. Особенно важны интегративные подходы к построению образовательного процесса, отбору содержания и форм работы с детьми разного возраста, посещающими одну группу. Национальные детские сады выступают как важный элемент сохранения и развития этнической общности духовного.

Задачи развития системы дошкольного образования на современном этапе – обеспечение качества дошкольного образования, развитие кадрового потенциала, предоставление финансовой возможности для повышения квалификации педагогам, внедрение механизмов стимулирования педагогического труда. Развитие домашних и семейных форм взаимодействия с социальным окружением, внедрение новых педагогических и здоровьесберегающих форм в воспитательно-образовательный процесс, интеграция и кооперация ДОО с учреждениями дополнительного образования, культуры и спорта обеспечит равенство возможностей в получении образования каждым воспитанником. Включение механизмов софинансирования капитальных расходов за счет уровней бюджетной сферы, поиск адекватных форм частно-государственного партнерства в дошкольном образовании при внедрении государственно-общественного управления позволит расширить возможности дошкольных образовательных организаций при исполнении ст. 20 «Закона об образовании в Российской Федерации», посвященной вопросам инновационной и экспериментальной деятельности в сфере образования [12].

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года (распоряжение Правительства от 17.11.2008 №16-62-р) определила приоритетные направления системы образования [3]:

- внедрение инновационных технологий в образование, широкое применение проектных методов;
- конкурсное выявление и поддержка лидеров, реализующих новые подходы в образовании;
- обновление организационно-экономических механизмов системы образования;
- повышение гибкости и многообразия форм предоставления услуг дошкольного образования;
- осуществление предшкольной подготовки детей, поступающих в первый класс;
- расширение форм обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в неспециализированных образовательных учреждениях;
- более полное использование потенциала семьи в воспитании детей.

Основные идеи концепций системно-деятельностного подхода управленческой деятельности дошкольной образовательной организации положены базовые принципы ФГОС:

- приоритеты ребенка и детства как его субкультуры;
- вариативность дошкольного образования, программ технологий, позволяющих создать условия для индивидуальной образовательной траектории воспитанника;
- конкурентоспособность ДОО на рынке образовательных услуг;
- развитие корпоративной культуры на основе общих целей, ценностей и т. д.

Цель управленческой деятельности образовательной организации – управлять знаниями: научить познавать, приобретать знания; не только уметь формулировать знания, но и прикладывать труд к самостоятельному их приобретению; образование должно соответствовать мировому стандарту уровня культуры «работать на опережение, готовить людей к производственным и общественным инновациям» [3, с. 2].

Основные задачи для достижения цели:

- управленческое обследование маркетинговой среды ДОО как обеспечение конкурентоспособности образовательной организации;
- модернизация управленческой деятельности, связанной с проектированием модели образовательной среды, проектированием тактики и стратегии ДОО, интеграцией новых управленческих ценностей (преемственность, компетентность, самообразование, корпоративная культура);
- стимулирование, мотивация коллектива (материальное и моральное) на инновационные процессы в ДОО через создание творческих авторских

программ, внедрение инновационных технологий за счет интеграции с социальными партнерами, участие в грантовой и конкурсной деятельности;

- привлечение родителей к сотрудничеству по поддержке индивидуальных образовательных траекторий воспитанников.

В Указе Президента РФ от 07.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024» четко обозначены цели национального образования. Они представлены в виде «...обеспечения конкурентоспособности российского образования и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности» [10, с. 10]. Способы решения поставленных задач обозначены в создании условий, «обеспечивающих усвоение обучающимися базовых знаний и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс» [10, с. 10]. Дошкольное образование не исключение в выборе целей и направлений развития к системно-деятельностному подходу в управлении дошкольной организацией в свете требований Указа. ФГОС дошкольного образования определяют задачи стратегии управления дошкольной организацией и ориентируют на создание условий для успешной социализации и адаптации детей дошкольного возраста. Сохранение физического и психического здоровья воспитанников – приоритетная задача дошкольного воспитания. Сохранение «самоценности детства» [10, с. 13], уважительное отношение к личности ребенка раскрывают основные принципы дошкольного образования при построении модели системно-деятельностного подхода в управлении дошкольной организации комбинированного вида. Преемственность в управлении дошкольным и начальным школьным образованием на основе системно-деятельностного подхода на этапе вхождения ребенка в школьный мир позволит решить проблему мотивации к обучению, обеспечит эмоциональный комфорт и благополучие.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года №996-р) нацеливает на то, что «приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [9, с. 9]. Дошкольное образование не является исключением. Цель стандарта дошкольного образования в вопросах воспитания «сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации относительно уровня дошкольного образования» [9, с. 9]. Одной из приоритетных задач дошкольного образования является «объединение обучения и воспитания в целостный

образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей» [9, с. 9]. Принципы дошкольного образования в сфере воспитания учитывают «полноценное проживание ребенком всех этапов детства», «социокультурные нормы», «этнокультурную ситуацию развития детей» [9, с. 13]. В соответствии с этими требованиями управление процессами воспитания в дошкольной организации ставит перед собой задачу систематизировать подходы к управлению этой деятельностью. Интеграция деятельности психолого-педагогических и медицинских структур ДОО формирует общую культуру личности воспитанников, прививая ценности здорового образа жизни, воспитывает нравственные, эстетические, интеллектуальные, физические качества, помогает сформировать предпосылки к учебной деятельности. Управление этими структурами в системе и в свете требований стратегии воспитания помогают добиваться проявления таких качеств личности, как самостоятельность и ответственность ребенка, и на этапах взросления адаптироваться к непростым социальным условиям, предъявляемым обществом.

Федеральная целевая программа «Развитие образования в Российской Федерации на 2016–2020 годы одной из приоритетных задач ставит перед собой задачу «создания образовательных ресурсов для одаренных детей на основе интеграции общего и дополнительного образования» [11]. Федеральный стандарт дошкольного образования отвечает целям этой программы, реализует принципы дошкольного образования, выстраивая образовательную деятельность с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка, обеспечивая вариативность и содержательность образования. В контексте этой целевой программы управленческая деятельность дошкольной образовательной организации комбинированного вида на основе системно-деятельностного подхода выстраивает целевую стратегию повышения статуса дошкольного образования при соблюдении равенства возможностей детей в получении качественного дошкольного образования. Принципы построения интегративного образовательного пространства в детском саду являются целостной педагогической системой, функционирующей в условиях дошкольной образовательной интеграции, как элемент дошкольной образовательной системы и связей с другими объектами внутри системы и отношений с ее социоприродной средой. Предполагается обеспечить достижение 100% доступности дошкольного образования для детей в возрасте от трех до семи лет. Должна быть сформирована система непрерывного образования, позволяющая выстраивать гибкие (модульные) траектории освоения новых компетенций, как по запросам населения, так и по заказу компаний. «Поддержка организаций дополнитель-

ного образования детей и молодежи, реализующих инновационные образовательные программы», «предполагается финансирование организаций дополнительного образования детей в целях развития инфраструктуры домов школьников (с упором на реализацию программ дополнительного образования строительной и архитектурной направленности)» [11, с. 11]. Указанные меры будут способствовать раннему развитию детей, более успешному их обучению в общеобразовательной школе, ликвидации очереди в детские сады. Определяющее влияние на развитие дошкольного, школьного и дополнительного образования окажут четыре внешние тенденции.

Во-первых, при относительной стабильности численности дошкольников будет расти численность детей школьного возраста.

Во-вторых, продолжится изменение структуры расселения: будут уменьшаться малонаселенные пункты и увеличиваться население городов. При этом будет увеличиваться доля детей трудовых мигрантов.

В-третьих, недостаток предложений на рынке труда будет приводить к большей конкуренции за человеческие ресурсы. Однако в этом есть и отрицательная сторона, в том числе будут отвлекаться педагогические кадры в другие сферы деятельности.

В-четвертых, будет радикально меняться среда социализации, создавая новые социальные, культурные, технологические возможности и риски как для детей и их семей, так и для образовательных организаций.

Распоряжение Правительства РФ от 08 декабря 2011 года № 2227 «Стратегия инновационного развития Российской Федерации до 2020 года и до 2030 года» ставит целевыми индикаторами охват образованием населения. Человеческий капитал – главный фактор формирования и развития инновационной экономики и экономики знаний как следующего высшего этапа развития. «Главные причины низкой отраслевой научно-технической и инновационной активности в России – недостаток качества человеческого капитала в функциональном и территориальном аспектах по всем уровням квалификации» [6, с. 6]. Введение требований профессионального стандарта педагога поможет внедрить конкурентоспособный отбор кадров для педагогической деятельности. Выявить случайных людей в профессии, не обладающих компетенциями человека, готового к педагогической профессии и не готового к самообучению и самосовершенствованию в познаниях педагогики и психологии, взаимоотношений педагога и обучающегося, педагога и законных представителей ребенка, педагога и педагогического коллектива – главная задача требований профессионального стандарта педагога. Комплексная проблема текущего и перспективного обеспечения потребностей отрасли в кадрах усугубляется необходимостью практически одновременного формирования системой отраслевого образования принципиально новой модели в рамках федеральных реформ [6, с. 6].

Федеральный стандарт дошкольного образования в «основных принципах дошкольного образования» [6, с. 13] предполагает охват инновационной деятельностью, прежде всего, в форме исследовательской деятельности и игры, в познавательной и инновационной деятельности, дополнительно обеспечивающей художественно-эстетическое развитие.

Задача стратегического управления инновационной деятельностью в дошкольной организации на основе системно-деятельностного подхода предполагает создание благоприятных условий для развития детей в соответствии с их особенностями, склонностями и творческим потенциалом. Вариативность программ дошкольного образования и организационных мероприятий позволят вывести инновационную деятельность дошкольной организации на новый творческий уровень с учетом потребностей образовательной организации.

Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 год 2020–2030 годы (Указ Президента Российской Федерации от 09 мая 2017 года № 203) в своих общих положениях определяет цели, задачи и меры по реализации «внутренней и внешней политики Российской Федерации в сфере применения информационных и коммуникационных технологий, направленных на развитие информационного общества, формирование национальной цифровой экономики, обеспечение национальных интересов» [9, с. 7]. В приоритете традиционные российские духовно-нравственные ценности и соблюдение основанных на этих ценностях норм поведения при использовании информационных и коммуникационных технологий.

Программа ФГОС дошкольного образования определяет пять областей образования детей. Область социально-коммуникативного развития направлена на «усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности...» [9, с. 13].

Электронные средства массовой информации, информационные системы, социальные сети, доступ к которым осуществляется с использованием сети «Интернет», стали частью повседневного воспитательно-педагогического процесса педагогов в их социальной коммуникации. Интернет ресурсом пользуются не только дошкольные работники, широкая родительская общественность, но и сами дошколята. Информационно-коммуникационные технологии совершенствуют способы и средства детской деятельности, обеспечивают всестороннее развитие ребенка-дошкольника и подготавливают его к полноценной жизни в информационном обществе. Модернизация управления дошкольным образованием с помощью ИКТ представляет собой информационное обеспечение управленческой деятельности на основе вычислительной техники и средств связи с целью оптимизации системы и расширения возможности реализации социального заказа. Информатизация управ-

ления способствует формированию единой информационно-образовательной среды и обеспечивает вхождение в современное информационное общество. Сайт дошкольной организации находится в широком доступе. Это позволяет дистанционно информировать родителей и общественность о внутренней деятельности дошкольной организации, оценивать ее рейтинг на уровне района, города и даже субъекта Российской Федерации. Мониторинг деятельности образовательной организации осуществляется по нескольким аспектам (контингент воспитанников, кадры, материальные, технические, информационные, методические ресурсы, а также интегрированные системы, функционирующие на базе единой информационной среды). Дистанционные интернет-конкурсы позволяют презентовать деятельность организации на всероссийском уровне. Информационные технологии совершенствуют механизмы воздействия на возможности развития ребенка как средства общения и культуры дистанционно, электронными цифровыми подачами информации и регулируются Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 августа 2017 г. № 816 «Порядок применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных программ» [7].

В детском саду активно используется интерактивное оборудование в области познавательного развития детей: интерактивные доски, интерактивные столы, интерактивный пол, сенсорные комнаты и др. для расширения первичных представлений об окружающем мире, людях, малой Родине и Отечестве, а также об объектах окружающего мира.

Информационные технологии совершенствуют механизмы воздействия на возможности развития ребенка в области речевого развития как средства общения и культуры дистанционно и в электронном виде.

Электронная цифровая система подачи информации позволяет продвинуться дошкольникам в области художественно-эстетического развития. Расширяет возможность черпать знания из интерактивных музеев, музыкальных видеопрезентаций, значительно расширяет социокультурное пространство ребенка-дошкольника. А также поддерживает традиционные формы подачи информации – радио, телевидение, печатные средства массовой информации, электронные библиотеки. В области физического развития углубляет знания детей о различных видах спорта, поможет в становлении ценностей здорового образа жизни, целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере.

Информационные и коммуникационные технологии стали частью современных управленческих систем во всех отраслях экономики, сферах государственного управления, обороны страны, безопасности государства и обеспечения правопорядка. Дошкольные образовательные организации самостоятельно определяют соотношение объема знаний,

умений и навыков, проводимых путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с воспитанником, в том числе с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Задачи, реализующиеся на различных уровнях управления дошкольной организацией с применением ИКТ, можно отнести как получение нормативной, правовой, административной, научной и другой информации; организация электронного документооборота; автоматизация бухгалтерского учета; информационное взаимодействие и коллегами и экспертами; формирование баз данных «воспитанники», «родители», «сотрудники», «питание», «материально-техническое обеспечение» и др. Мониторинг качества образовательных услуг (основных и дополнительных), анализ маркетинговых исследований способствуют интенсификации информационного обеспечения управления дошкольной организацией.

Современный научный метод системного структурного анализа образовательной организации в контексте стратегически важных тенденций российского образования позволяет рассмотреть управленческую деятельность дошкольного учреждения комбинированного вида как некую систему, множество элементов которых находятся в отношениях и связях между собою и образующих определенную целостность, единство. Объективные и субъективные потребности дошкольных образовательных коллективов в продвинутом управленце со способностью дальновидно и прагматически мыслить в контексте требований развития тенденций российской образовательной политики дадут возможность выстроить образовательную структуру образовательной организации, направленной на результат, элементы которой, взаимодействуя, дают хороший показатель в виде повышения качества образовательной и оздоровительной системы дошкольного образования в организациях комбинированного вида.

Стратегические программные документы «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» [9], приоритетный национальный проект «Образование», Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [5], призваны обеспечить реализацию планов долгосрочного развития экономики и социальной сферы. Одно из важных направлений в рамках инициативы «Наша новая школа» сосредоточено на создании условий для полноценного включения в образовательное пространство детей с ОВЗ. В его рамках система дошкольного образования должна работать в части создания инклюзивных подходов к образованию детей с ОВЗ, что и определяет актуальность данного направления.

Условия функционирования ДОО определяются существующими пространствами – медицинской, социальной, психологической средами, временными рамками. Национальный проект «Здоровье» получил

название «приоритетного проекта» и был разработан для реализации предложений президента В. В. Путина по улучшению ситуации в здравоохранении и созданию условий для последующей модернизации трех основных направлений – повышению приоритетности первичной медико-санитарной помощи; усилению профилактической помощи в области здравоохранения; распространению доступности высокотехнологической медицинской помощи. Этот проект напрямую связан с проблемами образования и непосредственно с дошкольной образовательной организацией, выполняющей социальный заказ по профилактике заболеваемости дошкольников.

Успешность будет зависеть от того, насколько все участники экономических и социальных отношений смогут поддерживать свою конкурентоспособность, важнейшими условиями которой становятся такие свойства и качества личности, как инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения. Смена технологий формирует принципиально новую систему непрерывного образования, которая предполагает обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения, готовность к переобучению. Стратегия развития информационного общества ставит стратегические цели:

- обеспечение консолидации нации;
- обеспечение конкурентно способности нации (личности, общества и государства);

В основу тенденций системно-деятельностного подхода в управлении положены базовые принципы:

- управлять знаниями – научить познавать, приобретать знания; не только уметь формулировать знания, но и прикладывать труд к самостоятельному их приобретению;
- овладевать не только профессиональной подготовкой, но и гуманитарными знаниями;
- научиться делать, работать, приобретать;
- образование должно соответствовать мировому стандарту уровня культуры «работать на опережение, готовить людей к производственным и общественным инновациям.

Системно-деятельностный подход в контексте значимых инновационных тенденций отечественного образования позволит сохранить и укрепить единство образовательного пространства в отечественном образовании. При этом необходимо учитывать национально-региональные экономические интересы ее народов и регионов, подразумевая исследование или построение объекта как целостную образовательную организацию, которая обеспечивается связями между ее элементами, свойствами этих элементов, которые необходимы для ее функционирования, организованности, слаженности, взаимосогласованности всех происходящих в ней процессов.

Список литературы

1. Анохин П.К. Принципы системной организации функций. Состав функциональной системы и иерархия систем. – М.: Наука, 1973. – С. 5–61.
2. Асмолов А.К. Системно-деятельностный подход к стандартам нового поколения. – М.: Педагогика, 2009. – №4. – С. 18–22.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года (распоряжение Правительства от 17.11.2008 №16-62-р).
4. Минобрнауки России от 30 августа 2013 года №1014 «Об утверждении организации и осуществления образовательной деятельности по основным образовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».
5. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», утв. Президентом РФ от 04.02.2010 № Пр-271.
6. Распоряжение Правительства РФ от 08 декабря 2011 года № 2227 «Стратегия инновационного развития Российской Федерации до 2020 года и до 2030 года». П. 5.3.1. С. 42.
7. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 год 2020–2030 годы (Указ Президента Российской Федерации от 09 мая 2017 года № 2003).
8. Стратегические программные документы «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года», Указ Президента РФ от 09 октября 2007 года №1351.
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года №996-р).
10. Указ Президента РФ от 07.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024».
11. Федеральная целевая программа «Развитие образования в Российской Федерации на 2016–2020 годы. П. 5.3.3. С. 48.
12. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года. П. 5. Ч. 1. Ст. 3, П. 11. Ч. 1. Ст. 3, П. 12. Ч. 1. Ст. 3.
13. ФГОС дошкольного образования от 01.01.2014. Ст. 1.4.

Статья поступила: 06.05.2019. Принята к печати: 20.05.2019

Ю. Н. Сеницына, О. Н. Курдубан, В. В. Корниенко

Метод молчания (silent way) как способ формирования навыков самостоятельной работы при изучении иностранного языка у студентов неязыковых специальностей и направлений

В статье рассматривается применение метода молчания в аудиторной работе как способ формирования навыков самостоятельной работы. Метод молчания (silent way) относится к нетрадиционным методам обучения иностранного языка и перед авторами стоит цель, и задача рассмотреть применение данного метода при обучении иностранному языку. Анализируя применения данного метода во всех аспектах изучения иностранного языка, так же уделяется внимание проблемам эмоциональной напряженности при изучении иностранного языка.

The article discusses the use the silent way in the classroom work as a way to build skills for independent work. The silent way refers to non-traditional methods of teaching a foreign language and the authors have a goal and task to consider the application of this method in teaching a foreign language. Analyzing the application of this method in all aspects of learning a foreign language, attention is also paid to the problems of emotional tension when learning a foreign language.

Ключевые слова: метод молчания, самостоятельная работа, иностранный язык, самоорганизация, метод обучения, эмоциональная напряженность, аудиторная работа.

Key words: silent way, individual work, foreign language, self-organization, teaching method, emotional intensity, classroom work.

Формированию иноязычной компетенции в высших учебных заведениях отводится определенное количество учебных часов, которые не всегда способны компенсировать пробелы в изучении иностранного языка. Поэтому большая часть языковой нагрузки приходится на самостоятельное изучение, а именно: выполнение домашней работы, организацию внеплановых мероприятий, участие во всевозможных конференциях и т.д.

Изучение иностранного языка представляет собой вид личностного роста учащегося, в процессе которого формируется сознательное восприятие иностранного языка. Главной задачей педагога является донесение основ грамматики и структуры иностранного языка с максимальной результативностью, что связано с определенной «степенью осознанности восприятия материала» [3, с. 371], однако большая часть времени отводится на самостоятельное изучение или закрепление уже пройденного материала путем отработки полученных навыков. Актуальность данной темы заключается в том, чтобы задействовать врожденный потенциал учащегося для формирования навыков самостоятельной работы при изучении иностранного языка. Научная новизна рассматриваемой тематики заключается в применении метода молчания

как способа формирования навыков самостоятельной деятельности с целью повысить результативность изучения иностранного языка. Целью данного исследования является рассмотрение эффективности данного метода в аудиторной самостоятельной работе. Исходя из этого, формулируются следующие задачи:

- сформулировать теоретическую составляющую применения метода молчания в изучении иностранного языка;
- рассмотреть практическое применение данного метода;
- обобщить выводы, полученные в ходе исследования метода молчания как способа формирования навыков самостоятельной работы.

Впервые метод молчания был озвучен в 60-х годах прошлого века и понимается как преподавание иностранного языка без вербального вмешательства со стороны преподавателя. Таким образом педагог, не опираясь на собственный языковой уровень, дает студенту возможность усваивать иностранный язык исходя из интеллектуального восприятия самого учащегося. Метод характеризуется тем фактом, что каждый желающий изучать иностранный язык «запрограммирован» на изучение, надо только направлять. Данный метод был предложен представителем когнитивизма Каледом Гаттеньо, который выдвинул теорию о самостоятельном и автономном изучении иностранного языка учащимися, где речевая активность педагога сводится только к 10% учебного времени, а остальные 90% отводятся на коммуникацию самих учащихся [8]. Проведенные позднее психологические и методические исследования в области изучения иностранного языка показали, что при овладении вторым языком затрагиваются не только умственные когнитивные способности, но чувственно-эмоциональные факторы личности. «В противовес традиционному воспроизведению вслед за преподавателем определенных фраз, метод “Silent Way” нацеливает на обучение в тишине, активизируя мыслительный процесс и речетворчество ученика» [1, с. 11]. Для более полного понимания принципа действия метода молчания можно вспомнить высказывание Бенджамина Франклина:

«скажи мне – и я забуду»

«научи меня – и я запомню»

«вовлеки меня – и я выучу» [9].

Применение данного метода в обучении базируется на наглядности и ассоциативности, что способствует закреплению материала лучше, чем методическое повторение. «В принципиальном плане использование наглядности в процессе преподавания иностранного языка является своего рода моделированием типизированных образцов речевого материала и коммуникативных ситуаций, характерных для реального языкового окружения» [4, с. 77]. Подразумевается применение наглядности как посредника между преподавателем и студентом, где студент огражден от влияния и точки зрения педагога и таким образом, прибегает к задействованию собственных мыслительных способностей.

Используя метод молчания для формирования навыков самостоятельной работы, педагог объясняет теоретический материал на уроках, вовлекая визуализацию при помощи цвета и карточек, подготавливает наглядные, цветные схемы для изучения материала дома, где студент должен подключить свой творческий потенциал при выполнении домашнего задания. При возникновении затруднений произношения педагог без озвучивания лексической единицы может акцентировать внимание учащихся при помощи артикуляции, техникой пальцев указывая на необходимое слово (букву), ударение, интонацию и т.д. [7].

В отличие от западной системы обучения иностранному языку, где метод молчания хорошо известен и широко применяется, в отечественной практике он не особо популярен. Однако применение данного метода именно в ключе формирования навыков самостоятельности может способствовать решению ряда проблем, возникающих в процессе изучения иностранного языка, таких как восприятие, адаптация, преодоление языкового барьера, повышение мотивации.

Изучение иностранного языка невозможно без этапа самостоятельности. Более 60 % времени изучения языка отводится на индивидуальную работу студента, выполняемую как в аудиторные часы, так и самостоятельно, вне стен учебного заведения. Применяя метод молчания в развитии навыков самостоятельной работы, студент в первую очередь опирается на собственные «внутренние» способности, отдает себе отчет, что знание языка это нечто большее, чем способность говорить, думать и писать на иностранном языке. Отсутствие речевых поправок со стороны педагога формирует у учащегося интуитивное понимание правильной реакции на иностранную речь. Необходимость объяснений в данном случае сводится к минимуму, так как учащийся вынужден самостоятельно делать выводы и умозаключения, логически размышлять и рассуждать, а также самостоятельно опираться на правила, которые, по мнению студента, уместны в том или ином контексте. «Положительной чертой этого метода является стимулирование самостоятельности учащихся и использование в процессе обучения разнообразных опор и наглядных пособий» [2, с. 28].

Может показаться, что роль педагога в данном методе минимальна, и с одной стороны, так она и есть. Педагог, выступая в роли стороннего наблюдателя, берет на себя ответственность за формирование надлежащей коммуникативной среды во время применения данного метода на практике, без прямого вмешательства. Подразумевается, что интерес преподавателя проявляется только в наблюдении за процессом со стороны, никак не реагируя на допущенные ошибки или не поощряя правильность ответов, высказываний. Вся ответственность ложится на сами «коммуникаторы». Именно студенты должны привлекать друг друга к оценке собственных действий, поправляя, внося коррективы и

даже прибегая к спору в рамках учебного процесса. В применении данного метода учащиеся освобождены от критики, замечаний и корректировок со стороны преподавателя, что позволяет раскрыть иноязычный потенциал студента без оглядки на оценивающую шкалу. С другой стороны, пассивность со стороны педагога дает возможность студентам самим участвовать в иноязычном воспитании, примеряя на себя роль ответственной личности, в то же время педагог отмечает недочеты студентов для дальнейшей работы над ошибками.

При изучении иностранного языка неизбежно возникновение проблем, коррелирующих с психологической составляющей студента. Речь идет о так называемых «психофизиологических барьерах, которые возникают при отсутствии контакта преподавателя с обучаемым, нет приближения двух языковых реальностей, гармонии и/или существует большое различие между темпераментами преподавателя и студента». [6, с. 119]. Метод молчания позволяет преодолеть психологический барьер путем адаптации в коммуникационной среде других студентов, так как метод направлен на самостоятельное осмысление иностранного языка.

Преимущества данного метода неоднозначны: как уже было сказано, он мало изучен отечественными педагогами и крайне редко применяется на практике. Из отечественных авторов, рассматривавших данный метод можно выделить Е.Г. Кашину и Н.Н. Охотину. В отличие от традиционных подходов, метод молчания представляется нестандартным направлением в обучении второго языка, однако с его применением можно сделать упор на все составляющие иностранного языка: грамматику, фонетику, лексику и разговорную речь, чтение и письмо.

Для примера приводится несколько возможных заданий с применением метода проекта с целью формирования навыков самостоятельной работы:

1. Грамматика

1.1 Педагог просит студентов на протяжении определенного периода времени на занятиях описывать увиденное по дороге в университет и/или случаи из жизни. Акцент делается на построении предложений с применением определенных грамматических конструкций:

There is/there are; was/were a lot of people at the bus station;

I'm sorry, I'm late. **There is** a traffic jam on a road.

I walked past the flowerbed. **There were** many beautiful flowers.

Past continuous

On the way to the university, I **was listening** to an audiobook in English, which we were asked.

Present Perfect Have/ has

In the morning I **have lost** my keys. I could not go out.

To be going to

I **was going** to wake up earlier today but....

I'm **going** to drink coffee after lessons...

Применение метода молчания в данном случае, характеризуется наглядностью, визуализацией и сопоставлением. Также педагог не комментирует и не принимает непосредственного участия в процессе выступления студента. После выступления студенты задают вопросы по теме рассказа или уточняют какие-либо детали. Таким образом, происходит коммуникация учащихся на отвлеченные темы и без предварительной подготовки. Данные упражнения также помогут увеличить словарный запас.

2. Чтение и формирование навыков письма

2.1 Преподаватель может предложить студентам прочитать отрывок из книги и обсудить его. Далее студентам предоставляется возможность, работая в паре, разработать план и написать краткое изложение прочитанного. Студентам дается полная свобода действий, в том числе и отклонение от выработанного плана. Учащиеся, таким образом, проявляют больше самостоятельности, вырабатывают свой алгоритм действий, проявляют больше творческой фантазии и, как следствие, лучше запоминают материал. Применение метода молчания в данном контексте выражается самостоятельным обсуждением и составлением плана, без подсказок со стороны педагога.

3. Фонетика

3.1 Цель учащихся, согласно заданному фонетическому ряду, вспомнить и назвать как можно больше английских слов. Материалом для данного задания могут выступать картинки, слайды, таблицы или другой раздаточный материал. При выполнении задания активизируется память, навыки мышления и слухового восприятия иностранной речи, отработка произношения. Организуя работу в парах с данным заданием, педагог ориентирует студентов на самопроверку и взаимопомощь, поскольку он не корректирует их работу, но обращает внимание на ошибки учеников.

4. Лексика и разговорная речь

4.1 Для этого этапа могут быть разработаны некоторые виды дискуссий или монологических мероприятий. Преподаватель делит студентов на группы и ставит задачу рассказать сочинение на английском языке. Это может быть история одного дня конкретного студента, и тот, не прибегая к навыкам разговорной речи, описывает свои действия путем жестов и наглядных элементов. Остальные участники группы угадывают его действия на иностранном языке. В группе выбирается ответственный, кто записывает все угаданные действия в виде эссе. После завершения группы обмениваются записанным путем пересказа. В качестве темы к составлению рассказа может служить тема «My typical day»; «My friends and I» и т.д. Выбор темы является преимуществом самой группы, акцент делается на лексику и уровень ее применения. Цель данного задания в отработке лексического материала, правильности построения предложения, коммуникации только на иностранном языке без опоры на родной язык.

Педагог перед организацией данной групповой работы может акцентировать внимание студентов на правильность употребления артиклей, предлогов и времен, употребляемых в предложениях. Для усложнения задачи и отработки грамматических конструкций, преподаватель может поставить задачу, составлять предложения, задействовать разные времена английского языка, исходя из контекста.

4.2. Метод экспертов: преподаватель в этом случае нарушит молчание только для озвучивания условий данного задания. Учащиеся делятся на группы (оптимально – по 4 человека, поскольку, задание представляется в виде четырех этапов). Каждый человек в команде – эксперт, которому необходимо осуществить сбор и обработку новой информации.

1 тур – эксперт под номером 1, 2, 3, 4 (их всего по 4 – по одному в каждой команде) ищут информацию.

эксперт 1 – артикль, что это такое

эксперт 2 – артикль **the** что это

эксперт 3 – артикль **a/ an** что это

эксперт 4 – слова-исключения (без артиклей).

Важно отметить, что эксперты работают самостоятельно и независимо друг от друга, преподаватель не оказывает никакого влияния на учащихся, работа делается самостоятельно.

Тур 2 – эксперты образуют свои группы, и в итоге, получаются группы из экспертов 1, 2, 3 и 4. На этом этапе эксперты своей категории делятся информацией, которую нашли на предыдущем этапе. Информация структурируется, отсеиваются ненужные или лишние данные.

Тур 3 – эксперты возвращаются в свои группы и делятся по очереди информацией с остальными экспертами.

Тур 4 – полученная информация фиксируется в виде схем, таблиц, проходит письменный опрос.

Метод молчания в данном случае позволяет наращивать пассивные лексические единицы и применять их на практике. В описанных примерах лексико-грамматические основы закрепляются на подсознательном уровне, другими словами, формируется пассивный словарь, что в свою очередь является базовой ступенью формирования иноязычной компетенции. При изучении иностранного языка формирование пассивного запаса также необходимо, как и формирование активного. Любая лексическая единица, закладываемая в пассивный словарный запас, впоследствии постепенно переходит в разряд активно применяемых в различных видах языковой коммуникации.

Важным фактором при применении метода молчания выступает формирование благоприятной эмоциональной атмосферы на занятиях, так как эмоционально здоровая атмосфера на занятиях значительно увеличивает степень внимательности и заинтересованности студентов в изучении иностранного языка, положительно влияет на повышение мотивационного фактора [5]. Цель применения метода молчания – ори-

ентировать студентов на самостоятельность. Применение его в совокупности с другими методами обучения, поможет решить ряд эмоциональных проблем, возникающих в процессе обучения, таких как преодоление языкового барьера, снижение уровня напряжения за счет коммуникации в парах или группах.

Метод молчания, являясь нетрадиционным подходом в обучении иностранного языка, не заменяет традиционных приемов преподавания и не выступает альтернативой. Но применение данного метода поможет студентам сформировать навыки самостоятельной работы, чувство ответственности в применении иностранного языка, достичь гармонии во взаимодействии преподаватель – студент – преподаватель. Традиционные подходы могут совмещаться с представленным методом как возможность большей свободы действия студентов в собственном формировании лингвистических аспектов, выработки навыков самостоятельности, что в свою очередь благотворно влияет на изучение иностранного языка.

Список литературы

1. Галковский Г.А. Практика профессионального обучения практической фонетике иностранного языка (английский язык) на основе инновационного метода "silent way" // Сборники конференций НИЦ социосфера. – №10. – 2017. – С. 9–16.
2. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка: учеб. пособие для студ. филологических факультетов университетов / отв. ред. А.С. Гринштейн. – Самара: Изд-во Универс-групп, 2006. – 75 с.
3. Синицына Ю.Н. Интерактивные методы обучения деловому английскому языку в глобальной информационной среде// Инновационные процессы в информационно-коммуникационной сфере: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. (15 марта 2018 г.) / ред. А.Н. Дулатова, О.М. Уржумова и др. – Краснодар: Краснодарский гос. институт культуры, 2018. – С. 371.
4. Фильцова М. С. Наглядность как средство компенсации ограниченной языковой среды при обучении студентов English media // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, сентябрь 2017 г.). – Казань: Молодой ученый. – 2017. – С. 77–81. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/270/12842/> (дата обращения: 16.03.2019).
5. Чернышев С.В. Эмоциональный аспект содержания обучения иностранным языкам // Язык и культура. – №4 (28). – 2014. – С. 203–210.
6. Шепеленко Т.М. Психологические аспекты изучения иностранных языков // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – №1 – 2017. – С. 117–123.
7. Щукина О.П. Использование «Метода молчания» (Silent Way) для повышения мотивации, активности, самовыражения и уровня языковой подготовки на занятиях по английскому языку в военном вузе // Актуальные вопросы современного языкознания и тенденций преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: теория и практика: сб. ст. и тез. выступлений межвуз. науч.-метод. семинара преподавателей иностр. яз. – 2018. – С. 307.
8. Филолингвия. – URL: <http://filolingvia.com/publ/91-1-0-157> (дата обращения: 15.03.2019.)
9. Silent way. – URL: <http://www2.vobs.at/ludescher/Alternative%20methods/THE%20SILENT%20WAY%20english.doc> (дата обращения: 15.03.2019)

Статья поступила: 16.05.2019. Принята к печати: 17.06.2019

УДК 376 – 056.24 : 74

М. В. Былино, Т. И. Обухова

Характеристика сформированности социальных умений у детей с инвалидностью, проживающих в домах-интернатах (в процессе рисуночной деятельности)

В статье дается характеристика сформированности социальных умений у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, проживающих в домах-интернатах (по результатам педагогического эксперимента в процессе рисуночной деятельности). Рассматривается классификация социальных умений, определяются уровни их сформированности.

The article describes the characteristic of social skills of children with moderate and severe intellectual insufficiency, living in boarding houses (according to the results of the pedagogical experiment in the process of drawing activity), the characteristics of social skills and the levels of their formation are given.

Ключевые слова: дети-инвалиды, дома-интернаты для детей с особенностями психофизического развития, социальные умения, характеристика социальных умений, рисуночная деятельность, уровни сформированности социальных умений.

Key words: children with disabilities, boarding homes for children with special psychophysical development, social skills, drawing activities.

С целью успешной социализации детей, находящихся в условиях домов-интернатов для детей с инвалидностью необходимо формировать у них определенные социальные умения и навыки. Анализ психолого-педагогической литературы по проблемам социализации личности и формирования социальных умений (Н. Ф. Голованова, Н. В. Калинина, И. С. Кон, Дж. Мид, А. В. Мудрик, В. А. Сластёнин и др.) показал, что в науке нет единого мнения в отношении сущности понятия «социальные умения». Это понятие исследователями рассматривается через социальные роли, социальные ситуации, социальные компетентности, социальное взаимодействие.

В 2011 г. был принят Кодекс Республики Беларусь об образовании (далее – Кодекс), в котором вопросы получения образования лицами с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) регламентированы по всем видам и уровням образования.

Дети с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, проживающие в семье, получают образование в специальных дошкольных учреждениях, в классах второго отделения вспомогательной школы (вспомогательной школы-интерната), в группах и классах интегрированного обучения и воспитания. Дети этой же категории находятся и в детских домах-интернатах для детей-инвалидов с особенностями психофизического развития Министерства труда и социальной защиты Республики Беларусь. После введения в действие Кодекса Республики Беларусь об образовании с 2011 г. образовательный процесс для получения специального образования в доме-интернате для детей-инвалидов с ОПФР организуется учреждениями образования. До этого времени обучение и воспитание детей-инвалидов организовывалось и осуществлялось педагогическими работниками учреждений социального обслуживания.

Кодекс предписывает организацию образовательного процесса в домах-интернатах учреждениям образования, что соответствует положениям Конвенции о правах инвалидов, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 2006 г., подписанной в 2015 г. Республикой Беларусь, ратифицированной в 2016 г.

В десяти домах-интернатах для детей-инвалидов с особенностями психофизического развития Республики Беларусь проживают дети в возрасте от 4 до 18 лет и старше, имеющие выраженные нарушения развития: умеренную, тяжелую или глубокую интеллектуальную недостаточность, тяжелые множественные нарушения.

Образовательный процесс для лиц с ОПФР домов-интернатов организуется не в учреждениях образования, а непосредственно по месту их проживания. Исключение возможности организовать получение специального образования для детей-инвалидов в домах-интернатах в этом случае будет являться прямым ущемлением их права на образование. В соответствии с инструкцией обучающиеся домов-интернатов включаются в численность обучающихся учреждения образования, организующего образовательный процесс для них (вне зависимости от наличия показаний или противопоказаний для получения образования).

Рисуночная деятельность выступает одним из средств отражения и накопления социального опыта детей, в процессе которой они овладевают знаково-символической системой координат, специфичной для выражения отношений предметного мира и сферы человеческих чувств. Рисуночная деятельность является наиболее эффективным, доступным и продуктивным видом отражения окружающей действительности с целью формирования социальных умений у детей 8–14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, находящихся в закрытых социальных условиях: государственных учреждениях социальной защиты (домах-интернатах для детей с особенностями психофизического развития).

В современном педагогическом словаре умения определены как освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков, которые могут быть как практическими, так и умственными [7]. В отличие от навыков, умение может образовываться и без специальных упражнений при выполнении каких-либо действий. В этих случаях действие опирается на знания и навыки, приобретенные ранее, при выполнении действий, сходных с данным. Вместе с тем умения совершенствуются по мере овладения навыком. Высокий уровень означает возможность пользоваться разными навыками для достижения одной и той же цели в зависимости от условий действия. Социальные умения в предлагаемом исследовании понимаются как освоенные субъектом общественно заданные способы действий, обеспечивающие ему успешное взаимодействие с другими людьми для выполнения социально значимой деятельности. Содержание социальных умений определяется потребностями детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью и включает готовность к выполнению действий, направленных на более успешное социальное взаимодействие. Социальные умения включают навыки и витальные знания, действия и операции, способствующие накоплению и обогащению социального опыта.

Формирование социальных умений осуществляется с учетом следующих принципов: индивидуализации, обеспечивающей учет возраста, общего состояния обучающегося; наглядности, предполагающей демонстрацию реальных предметов, способов действий с ними, результатов рисуночной деятельности, способов выполнения задания; доступности, зависящей от уровня психофизического развития ребенка; оздоровительной направленности, стимулирующей двигательную активность детей и укрепление психологического здоровья; безоценочности, безусловного принятия, безопасности и поддержки; исследовательской позиции, предоставляющей детям возможность самостоятельно найти приемлемое решение.

Социальные умения помогают понять других людей и быть понятыми ими, устанавливать контакт и паритетные отношения с окружающими, чувствовать себя комфортно в различных ситуациях. Педагоги и психологи рассматривают социальные умения как необходимое условие для достижения эмоционального комфорта. Формирование у детей социальных умений рассматривают как один из компонентов социального воспитания и условий, необходимых для полноценной социализации ребенка.

Таким образом, социализация определяется как совокупность всех социальных и психологических процессов, посредством которых индивид усваивает систему знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Это процесс вхождения ребенка в социальную среду, овладение им навыками

практической и теоретической деятельности, преобразование реально существующих отношений в качества личности; процесс включения индивида в систему общественных отношений и самостоятельное воспроизводство этих отношений. Основной целью образования детей с особенностями психофизического развития является социализация личности, а также обеспечение максимально возможной независимости и самостоятельности.

Для выявления сформированности социальных умений у детей 8–14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в условиях домов-интернатов проводились специально организованные наблюдения, в ходе которых были определены виды и содержание социальных умений, формируемых в процессе рисуночной деятельности:

Первое социальное умение – осуществлять выбор предметов и средств рисования. Показатели сформированности: самостоятельно выбирать из предложенных предметов, средств рисования.

Второе – воспринимать словесную инструкцию. Показатели сформированности: смотреть на собеседника, не перебивать его, поощрять его речь вербальными или невербальными способами.

Третье – следовать полученной инструкции. Показатели сформированности: воспринимать инструкцию, адекватно ее воспроизводить в последующей деятельности.

Четвертое – обращаться за помощью. Показатели сформированности: готовность признать: «Сам не могу справиться, необходима помощь другого человека», демонстрация доверия к окружающим, готовность принять не только их согласие помочь, но и отказ или отсрочку в оказании помощи.

Пятое – выражать благодарность. Показатели сформированности: отмечать и замечать положительное отношение к себе со стороны других людей, знаки внимания и помощь, благодарить разными вербальными и невербальными способами.

Шестое – предлагать помощь. Показатели сформированности: уметь видеть ситуации, в которых другие люди нуждаются в помощи, выяснить, чем можно помочь, и предложить свою помощь.

Седьмое – заявлять о своих потребностях. Показатели сформированности: уметь сообщать о своих потребностях окружающим в социально приемлемой форме, не мешая другим продолжать деятельность.

Восьмое – делиться. Показатели сформированности: свободно и спонтанно отдавать, делиться тем, что принадлежит тебе.

Девятое – спрашивать разрешения. Показатели сформированности: уметь спросить у другого разрешения воспользоваться тем, что необходимо, поблагодарить или адекватно отреагировать на отказ.

Десятое – дарить свою работу. Показатели сформированности: уметь определить значимость рисунка как подарка, подарить другому (взрослому, ребенку).

Одиннадцатое – адекватно реагировать (проявлять эмоции) на оценку выполненной работы. Показатели сформированности: уметь выражать положительные эмоции при оценке своей работы взрослым или другим ребенком.

Двенадцатое – выполнять коллективный рисунок. Показатели сформированности: уметь взаимодействовать, не мешать друг другу, договариваться.

Критериями и показателями сформированности социальных умений у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью выступили: количество сформированных социальных умений, самостоятельность проявления социальных умений, продолжительность сохранения интереса к рисуночной деятельности, отражающей социальный опыт.

Показатели количества сформированных социальных умений у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в рисуночной деятельности: больше половины, половина, меньше половины выделенных нами социальных умений.

Показатели самостоятельности проявления социальных умений у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в рисуночной деятельности: ребенок самостоятельно иницирует, нуждается в помощи экспериментатора, не проявляет социальных умений.

Показатели продолжительности сохранения интереса к рисуночной деятельности, отражающей социальный опыт у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью: сохранение интереса на всем протяжении выполнения задания, только наполовину, на одну треть.

На следующем этапе исследования были определены уровни сформированности социальных умений у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в рисуночной деятельности в условиях домов-интернатов, который проходил на базе пяти государственных учреждений социальной защиты – домах-интернатах для детей с ОПФР.

Всего приняли участие в эксперименте 100 детей в возрасте от 8 до 14 лет, из них 63 мальчика и 37 девочек: 34 ребенка с синдромом Дауна, 17 детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, самостоятельно не передвигаются, один ребенок с нарушением слуха.

С умеренной интеллектуальной недостаточностью – 50 чел. и 50 чел. с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, кроме 18 % детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в возрасте 13 и 14 лет, достаточно хорошо могли оречевлять свои действия.

Были выделены **три уровня** сформированности социальных умений у детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в рисуночной деятельности: *выше базового, базовый, ниже базового*.

К уровню *выше базового* сформированности социальных умений детьми с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в рисуночной деятельности отнесено от 67 до 100% сформированности социальных умений от общего количества выделенных: самостоятельное проявление социальных умений, сохранение интереса к рисуночной деятельности, отражающей социальный опыт на всем протяжении выполнения задания.

К *базовому уровню* сформированности социальных умений детьми с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в рисуночной деятельности относится от 34 до 66% сформированности социальных умений от общего количества выделенных: проявление социальных умений по подсказке экспериментатора (например, «Попроси желтую краску у соседа»), сохранение интереса к рисуночной деятельности, отражающей социальный опыт наполовину выполнения задания.

К уровню *ниже базового* сформированности социальных умений детьми с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью в рисуночной деятельности относится от 1 до 33% сформированности социальных умений от общего количества выделенных социальных умений, выполняют их совместно с экспериментатором (например, «Давай вместе попросим», «Я поблагодарю, и ты скажешь “спасибо”»), сохранение интереса к рисуночной деятельности, отражающей социальный опыт на одну треть.

Результаты исследования показали, что такие социальные умения, как *«осуществлять выбор предметов и средств рисования»*, *«следовать полученной инструкции»*, *«обращаться за помощью»*, *«заявлять о своих потребностях»*, *«делиться»*, *«предлагать помощь»*, *«спрашивать разрешение»*, занимают самые низкие позиции в сформированности и без специально организованной коррекционно-педагогической работы в специально созданных педагогических условиях у данной категории детей самостоятельно не возникают.

В результате сформированности социальных умений выделены уровни:

К уровню *выше базового* по всем показателям сформированности социальных умений не был отнесен ни один ребенок с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. По количеству сформированных социальных умений у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью в возрасте от 8 до 11 лет также не было ни одного случая отнесения, только в возрасте от 12 до 14 лет – 16 %. Показатель «самостоятельность» в сформированности социальных умений возрастает от 4 % в возрастной группе от 8 до 14 лет, до 12% в возрастной группе от 12 до 14 лет. Такое же возрастание наблюдается и по показателю «сохранение интереса»: от 8 % (8–11 лет) до 16 % (12–14 лет).

На *базовом уровне* сформированности социальных умений по показателю «количество сформированности социальных умений» не оказалось ни одного случая у детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в возрастной группе от 8 до 11 лет, а к 12–14 годам этот показатель составил 16,6 %. По количеству сформированных социальных умений у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью в возрасте от 8 до 11 лет этот показатель равен 25%, в возрасте от 12 до 14 лет возрастает до 58,3%. По показателю в обеих группах детей (умеренная и тяжелая степень) наблюдается устойчивая тенденция к увеличению: с 36 % (8–11 лет) до 52 % (12–14 лет) – умеренная степень; с 8 % (8–11 лет) до 12 % (12–14 лет) – тяжелая степень. Такое же возрастание наблюдается и по показателю «сохранение интереса»: от 32 % (8–11 лет) до 48 % (12–14 лет) – умеренная степень, незначительное возрастание от 12 % (8–11 лет) до 16 % (12–14 лет) – тяжелая степень интеллектуальной недостаточности.

Таким образом, можно констатировать, что большинство детей, принимавших участие в эксперименте, находилось на *уровне ниже базового* по сформированности социальных умений. Так, по показателю «количество сформированных социальных умений» все дети с тяжелой интеллектуальной недостаточностью в возрастной группе от 8 до 11 лет находились на *уровне ниже базового* и 83,3% в возрасте от 12 до 14 лет. В группе детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью результаты по данному показателю распределились следующим образом: 75 % (8–11 лет) и 41,6 % (12–14 лет). По показателю «самостоятельность проявления социальных умений» в группе детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью наблюдается значительное снижение: с 60 % (8–11 лет) до 36 % (12–14 лет), тогда как у детей с тяжелой степенью по данному показателю снижение лишь на 4 %: с 92 % (8–11 лет) до 88 % (12–14 лет). По показателю «продолжительность сохранения» у детей с умеренной интеллектуальной недостаточностью наблюдается устойчивое снижение: с 60 % (8–11 лет) до 36 % (12–14 лет) и незначительное снижение у детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: с 88 % (8–11 лет) до 84 % (12–14 лет).

Приведем некоторые наиболее характерные примеры выполнения задания на *уровне ниже базового*:

Анастасия Р., 11 лет, тяжелая интеллектуальная недостаточность, двигательные нарушения, передвигается с помощью инвалидной коляски. Девочка с помощью жестов выражала желание к рисуночной деятельности, стучала пальцами по столу, улыбалась. На вопросы экспериментатора приветливо улыбалась. Удерживала фломастеры в правой руке, рисовала прямые и ломаные линии. Во время работы демонстрировала положительные эмоции, улыбалась, произносила звуки. После выполнения рисунка взяла лист в руку, показала результат своей работы, радовалась. Показывала, что хочет за него получить конфету.

У Анастасии Р. были выявлены следующие *социальные умения*: устанавливать контакт со взрослым, воспринимать словесную инструкцию, следовать полученной инструкции, адекватно реагировать (проявлять эмоции) на оценку выполненной работы, заявлять о своих потребностях.

Таким образом, общим для обучающихся, которые выполнили задания на уровне ниже базового, выступает возможность эпизодически проявлять такие социальные умения, как понимание и выполнение действий по инструкции, эмоционально положительная реакция на процесс взаимодействия со взрослым и результативность собственной рисуночной деятельности, желание довести начатое дело до конца.

Примеры выполнения заданий на **базовом уровне**:

Олег А., 13 лет, умеренная интеллектуальная недостаточность, двигательные нарушения, передвигается с помощью инвалидной коляски. Выбрал из предложенных предметов яблоко (оно лежало на парте перед ребенком). Правильно определил и назвал зеленый цвет, правильно взял кисть. Начал рисовать яблоко круглой формы, затем его раскрашивать. При самостоятельной работе стал рисовать полосу зеленого цвета. На вопрос экспериментатора «Что ты нарисовал?» ответил: «Новый год». Девочка за партой произнесла: «Елка», Олег подтвердил: «Да, елка». После рисования остался играть фигурками животных. Выстраивал их в ряд, называл, считал. На просьбу экспериментатора нарисовать кого-нибудь выбрал тигра, но не назвал. На уточняющий вопрос экспериментатора «Это заяц?» ответил: «Нет, не заяц». Тут же обратился за помощью к девочке, которая сидела за партой: «Вика, подскажи, кто это?» Обращаясь, дотронулся рукой до ее плеча несколько раз. Повторил за ней слово «тигр», согласился его рисовать. На вопрос «Каким цветом будем рисовать?» опять обратился к девочке за партой: «Вика, подскажи, каким цветом?». Повторил слово «оранжевый» и самостоятельно выбрал банку с оранжевым цветом из восьми предложенных. Самостоятельно не стал рисовать, а обратился к мальчику (Артему Д., 13 лет), который уже выполнил рисунок и ходил по классу: «Артем, помоги!», Артем взял у Олега кисть с оранжевой краской, нарисовал посередине листа оранжевый овал – тело тигра. После этого Олег попросил мальчика: «Хватит, не надо больше». Вступает активно в контакт, отвечает на вопросы, самостоятельно просит о помощи: «Помоги, дай, подскажи мне». У Олега А. были выделены следующие *социальные умения*: осуществлять выбор предметов и средств для рисования воспринимать словесную инструкцию, следовать полученной инструкции, обращаться за помощью, адекватно реагировать (проявлять эмоции) на оценку выполненной работы, заявлять о своих потребностях, дарить свою работу.

Таким образом, общим для обучающихся, выполнивших задания на базовом уровне, выступает сформированность таких социальных умений, как умения осуществлять выбор предметов и средств для рисования, воспринимать словесную инструкцию, следовать полученной инструкции, обращаться за помощью, адекватно реагировать (проявлять

эмоции) на оценку выполненной работы, заявлять о своих потребностях, дарить свою работу.

На **уровне выше базового задания** выполнили немногие дети, принимавшие участие в эксперименте. Приведем примеры.

Владимир Г., 13 лет, умеренная интеллектуальная недостаточность, двигательные нарушения, передвигается с помощью инвалидной коляски. (уровень нарушений взят из личного дела детей, определен медико-психолого-педагогической комиссией). Ожидая задания от экспериментатора, спрашивал: «Когда мне дадут лист? Что мы будем рисовать?», поэтому ему не предложили выбрать предмет, а спросили: «Володя, а свою мечту можешь нарисовать? Что нарисуешь?». Мальчик ответил: «Да, нарисую. Дом. Мне надо простой карандаш». Мальчику предложили набор карандашей. Выбрал красный. Использовал коробку карандашей вместо линейки. Располагал коробку в разных направлениях. Самостоятельно нарисовал большой дом на всем пространстве листа. Рисунок содержал все детали дома: дверь с ручкой, два окна, труба с дымом. Около двери нарисован человек (на лице глаза, нос, рот, улыбка, по 5 пальцев на руках). На вопрос экспериментатора «Кого ты нарисовал?» Владимир указал на мальчика рядом за партой: «Друг. Денис». Денис заулыбался. В углу листа – солнце с лучами. Затем мальчик попросил экспериментатора гуашь и кисточку. Самостоятельно выбирал цвет, открывал баночку с гуашью, правильно пользовался кистью. Детали дома раскрашивал разными цветами. На вопрос «Какую часть дома раскрашиваешь?» отвечал правильно: «Крышу». Задавали вопрос: «А из чего крыша, из какого материала?» – «Из металла», – отвечал мальчик. Владимир раскрасил половину дома, после чего сказал: «Я устал», положил кисточку, оставался в классе. Спустя некоторое время спросил: «Я могу идти?» У *Владимира Г.* были выделены следующие **социальные умения**: осуществлять выбор предметов и средств для рисования, воспринимать словесную инструкцию, следовать полученной инструкции, адекватно реагировать (проявлять эмоции) на оценку выполненной работы, заявлять о своих потребностях, выражать благодарность, спрашивать разрешение, дарить свою работу.

Общим для обучающихся, выполнивших задания на уровне выше базового, выступает сформированность таких социальных умений, как умения осуществлять выбор предметов и средств рисования, воспринимать и следовать словесной инструкции, обращаться за помощью, адекватно реагировать (проявлять эмоции) на оценку выполненной работы, заявлять о своих потребностях, выражать благодарность, спрашивать разрешение, дарить свою работу.

Можно констатировать наличие социальных умений у обучающихся всех вышеуказанных групп, отличающихся по степени проявления самостоятельности и частотности применения как в процессе рисуночной деятельности, так и в повседневной жизни.

Выявленное состояние позволило установить, что социальные умения помогают понять других людей и быть понятыми ими, устанавливать доброжелательные отношения, налаживать контакт с окружающими, чувствовать себя комфортно в любой обстановке. Формирование у детей социальных умений можно рассматривать как один из компонентов социального воспитания и как одно из условий, необходимых для полноценной социализации ребенка. Специально организованная рисуночная деятельность отражает социально-эмоциональные потребности ребенка, влияет на становление личностных качеств и социальную компетентность. У детей с особенностями психофизического развития, как известно, отмечается своеобразие социального и культурного развития, затруднен процесс как усвоения, так и переноса социально-общественного опыта. Отсюда следует необходимость поиска обходных путей и альтернативных способов коррекционно-педагогического воздействия, что и повлекло за собой разработку нами педагогических условий, способствующих формированию социальных умений у детей в возрасте 8–14 лет с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, находящихся в домах-интернатах.

Список литературы

1. Былино М. В. Социальная направленность рисуночной деятельности в работе с детьми-инвалидами в условиях домов-интернатов (по результатам анкетирования) / М. В. Былино // Вестн. Казах. гос. пед. ун-та им. А. Абая. Сер. «Специальная педагогика». – 2017. – № 3 (50). – С. 29–34.
2. Зорина Е. В. Дети с выраженной умственной отсталостью: коррекционная работа в ходе изобразительной деятельности: практ. пособие / Е. В. Зорина. – Н. Новгород, 2014. – 134 с.
3. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Коробейников – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 300 с.
4. Лисовская Т. В. Организация обучения детей-инвалидов, проживающих в домах-интернатах, на основе межпарадигмального диалога (опыт Республики Беларусь) / Т. В. Лисовская // Междисциплинарный подход в исследованиях по специальной педагогике и специальной психологии: материалы IX Междунар. теоретико-методолог. семинара, Москва, 16 марта 2017 года. – М.: МГПУ, 2017. – С. 234–241.
5. Логинова Е. Т. Социально-педагогическое обеспечение социализации детей с выраженной интеллектуальной и сенсомоторной недостаточностью: моногр. / Е. Т. Логинова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 175 с.
6. Маллер А. Р. Содействие самореализации и интеграции инвалидов с интеллектуальными нарушениями / А. Р. Маллер // Методист. – 2015. – № 10. – Приложение: мастер-класс. – С. 37–42.
7. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
8. Царев А. М. Система педагогической помощи лицам с тяжелыми и множественными нарушениями развития (в условиях лечебно-педагогического центра): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / А. М. Царев. – СПб., 2005. – 19 с.

Статья поступила: 23.04.2019. Принята к печати: 07.05.2019

Н. В. Ерохова, О. Г. Киевская, Л. Ю. Карагяур

Анализ взаимодействия образовательных учреждений и семьи в процессе социализации и реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья

В статье представлены результаты анализа взаимодействия образовательных учреждений г. Мурманска и семьи в процессе социализации и реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях Кольского Заполярья. Выявлено отсутствие преемственности в деятельности учреждений по организации индивидуальной работы с каждым ребенком-инвалидом и детьми с ограниченными возможностями здоровья; определено, что при реализации индивидуальной адаптивной программы не делается акцент на региональный аспект.

The article presents the results of the analysis of interaction between educational institutions of Murmansk and the family in the process of socialization and rehabilitation of children with disabilities in the Kola Arctic. The lack of continuity in the activities of institutions for the organization of individual work with each disabled child and children with disabilities was revealed; it was determined that the implementation of an individual adaptive program does not focus on the regional aspect.

Ключевые слова: образовательные учреждения; реабилитация; социализация; дети-инвалиды; ограниченные возможности здоровья.

Key words: educational institutions; rehabilitation; socialization; disabled children; limited health opportunities.

Общество достаточно давно знакомо с проблемой социализации и интеграции инвалидов в повседневную жизнь [16–20]. Дети с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды являются особенной категорией в данном случае [21–25]. Они более замкнуты, зачастую их круг общения ограничивается только семьей или родственниками, медицинскими работниками. Когда ребенок попадает в образовательное учреждение, он испытывает стресс [27; 28]. Новое окружение, нормы, незнакомые традиции, непривычный режим дня. Работа специалистов в таких учреждениях направлена на развитие у детей социально-бытовых, культурно-нравственных навыков.

Целью исследования стал анализ взаимодействия образовательных учреждений и семьи в процессе социализации и реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях Кольского Заполярья.

Задачи исследования.

1. Выявить формы сотрудничества педагогов дошкольного образовательного учреждения № 105 (далее – ДОУ № 105, г. Мурманск) и специалистов детско-юношеской спортивно-адаптивной школы № 15 (далее – ДЮСАШ № 15, г. Мурманск) по реабилитации и социализации в условиях Кольского Заполярья детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья.

2. Изучить мнение педагогов дошкольного образовательного учреждения и специалистов детско-юношеской спортивно-адаптивной школы об осведомленности родителей о возрастных нормах и особенностях развития детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья с учётом региональных условий.

3. Выявить позитивные изменения в показателях развития детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, посещающих дошкольное образовательное учреждение и детско-юношескую спортивно-адаптивную школу г. Мурманска.

4. Разработать адресные рекомендации для специалистов детско-юношеской спортивно-адаптивной школы, педагогам дошкольного образовательного учреждения и родителям по вопросам социализации и реабилитации несовершеннолетних детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в семье и образовательной среде с учётом региональных особенностей.

Методы исследования: изучение и анализ документов, опрос педагогов и специалистов образовательных учреждений (анкетирование), математические методы обработки результатов исследования.

Характеристика выборки: 8 мальчиков и 2 девочки, возраст от 6 до 8 лет. Диагнозы детей: 5 чел. с задержкой психического развития; 2 ребенка с синдромом Дауна, 1 ребенок с аутистическим синдромом (заболевание, связанное с нарушением речевой функции, психического развития, социализации ребенка) и 2 ребенка с умственной отсталостью. Инвалидность по заключению психолого-медико-педагогической комиссии установлена четверым детям.

Этапы исследования:

1 этап – анализ документации и личных дел воспитанников ДЮСАШ № 15, а именно: анамнеза и заключения психолого-медико-педагогической комиссии; эффективности адаптированных образовательных программ и индивидуальных программ реабилитации и абилитации детей с особыми потребностями;

2 этап – анализ эффективности форм сотрудничества образовательных учреждений по вопросам реабилитации и социализации детей в условиях Кольского Заполярья; организация и проведение опроса педагогов ДОУ № 105 и специалистов ДЮСАШ № 15;

3 этап – формулирование выводов и разработка рекомендаций для специалистов образовательных учреждений.

У всех детей наблюдаются сложности в социализации, установлении контакта с окружающими, налаживании взаимоотношений с другими детьми в группе. Вне занятий адаптивной физической культурой в группе родители только трех детей продолжают заниматься индивидуально со своим ребенком или отдают ребенка на развивающие дополнительные занятия, например с логопедом.

Данная группа детей занимается по адаптированным образовательным программам с учетом региональных климатических особенностей.

Мотивацией и основанием для посещения детско-юношеской спортивно-адаптивной школы детьми с особыми потребностями для родителей является индивидуальная программа реабилитации и социализации ребенка, поскольку при поступлении в ДЮСАШ № 15 предоставляются либо индивидуальная программа реабилитации и абилитации ребенка, либо заключение территориальной психолого-медико-педагогической комиссии «Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (г. Мурманск). В заключении, выдаваемом комиссией, указываются рекомендации относительно возрастной группы, выбора индивидуальной образовательной программы, необходимости контрольного осмотра, создания специальных условий, получения образования. Заключение подписывается специалистами комиссии, подтверждающими участие в обследовании и гарантии конфиденциальности.

Бюро медико-социальной экспертизы выдает справку об установлении инвалидности ребенка и присвоению ему статуса «ребенок-инвалид», а также разрабатывает индивидуальную программу мероприятий по реабилитации и абилитации (далее – ИПРА), в которой обозначены мероприятия по медицинской, социальной, психолого-педагогической реабилитации и абилитации, например физкультурно-оздоровительные мероприятия, занятия физической культурой или лечебной физической культурой (ЛФК) [5, с. 30; 6, с. 220].

Был проведен опрос специалистов ДЮСАШ № 15 и ДОУ № 105 с целью изучения эффективности межведомственного взаимодействия учреждений и семьи по вопросам социальной реабилитации и социализации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях Кольского Заполярья.

В исследовании приняли участие специалисты ДОУ № 105 и ДЮСАШ № 15 (воспитатели, тренеры-методисты по учебно-методической работе).

Анкета включала 18 вопросов, условно разделенных на три смысловых блока: первый блок вопросов направлен на определение основных форм взаимодействия образовательных учреждений и института семьи по реабилитации и социализации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (вопросы 2–3); второй блок

(вопросы 4–8) – на изучение мнения педагогов дошкольного образовательного учреждения и специалистов детско-юношеской спортивно-адаптивной школы об осведомленности родителей о возрастных нормах и особенностях развития детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях Севера; третий – на выявление позитивных, эффективных изменений в показателях развития детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, посещающих дошкольное образовательное учреждение и детско-юношескую спортивно-адаптивную школу (вопросы 13–17).

Выявлено, что приоритетные показатели для специалистов ДООУ № 105 и специалистов ДЮСАШ № 15 отличаются. Так, с точки зрения специалистов спортивно-адаптивной школы наиболее важным показателем достижений детей является общение со взрослыми и сверстниками, тогда как результат опроса специалистов ДООУ № 105 не дал однозначного ответа на вопрос о приоритетных эффективных результатах – специалисты практически на одном уровне оценивают все перечисленные показатели. Однако объединяет специалистов то, что в реализации адаптивной программы они не учитывают региональные климатические особенности.

Специалисты ДЮСАШ № 15 и ДООУ № 105 реализуют разные подходы в развитии личности ребенка. Так, специалисты ДЮСАШ № 15 работают с детьми в узкопрофильном направлении – развитии физических качеств, двигательных навыков и отмечают положительную динамику непосредственно во время занятий и в процессе обучения. Тогда как специалисты ДООУ № 105 имеют возможность заниматься и наблюдать за детьми почти весь день, развивая их навыки общения и самообслуживания вне занятий и в быту.

Изучив формы сотрудничества специалистов ДООУ № 105 и ДЮСАШ № 15, степень осведомленности родителей о возрастных нормах и особенностях развития детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, уровне развития своего ребенка и наиболее значимых показателях, выявлено, что наиболее распространенной формой взаимодействия специалистов образовательных учреждений является устный обмен информацией, совместные семинары, педсоветы.

Однако есть определенные различия в подходах развития личности ребенка, в первую очередь это различные приоритеты в функциональном исполнении образовательных учреждений.

Требуется принцип комплексного подхода в решении общей задачи для специалистов обоих учреждений – всестороннее развитие ребенка с учетом региональных особенностей [8, с. 100].

Изучив деятельность образовательного учреждения дополнительного образования и дошкольного образовательного учреждения, определено, что занятия с детьми проводятся преимущественно в группах

по 2–3 чел., допускается комплектование разновозрастных групп, иногда занятия могут проходить индивидуально, поскольку нарушения в развитии зачастую требуют усиленного внимания и личностно-ориентированного подхода. Виды упражнений подбираются исходя из физических и интеллектуальных возможностей ребенка и направлены на развитие таких физических качеств, как силы, ловкости, гибкости и выносливости детей. Занятия могут проходить в игровой форме, поскольку иногда дети не настроены выполнять те или иные упражнения вследствие отвлекающих внешних факторов, например сезонных и метеорологических условий (весна, полярная ночь или полярный день), оказывающих на детей возбуждающее влияние, например, провоцируя гиперактивность, что, в свою очередь, затрудняет педагогический контроль за детьми.

В учреждениях накоплен опыт использования различных форм работы и технологий, направленных на развитие навыков, необходимых для полноценной жизнедеятельности детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья (навыки общения, навыки самообслуживания, социально-бытовые, двигательные навыки и др.) в условиях Кольского Заполярья. Реализация образовательных программ по социальной реабилитации и социализации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется ежедневно. Особое внимание уделено организации и проведению культурно-творческих, тематических мероприятий и адаптивному физическому воспитанию [1, с. 29; 3, с. 160; 4, с. 140; 7, с. 59; 10, с. 144; 10, с. 20].

Анализируя полученные данные в процессе исследования, сделаны выводы:

- родители имеют недостаточное представление о возрастных нормах и этапах развития своих детей;
- отсутствует фиксация результатов и мониторинг достижений детей в процессе обучения в обоих образовательных учреждениях (журналы, протоколы, динамика показателей и др.);
- отсутствует преемственность в деятельности учреждений по организации индивидуальной работы с каждым ребенком;
- работа по реабилитации и социализации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья требует более высокой консолидации усилий всех участников процесса [11–15; 26].
- необходимо при реализации индивидуальной адаптивной программы учитывать региональный аспект (полярная ночь, полярный день, низкий уровень среднегодовой инсоляции и т.д.) [2, с. 180].

Список литературы

1. Екжанова Е. А. Модель педагогического сопровождения педагогом-тьютором детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова // *Специальное образование*. – 2018. – № 4. – С. 21–40.
2. Ерохова Н.В. Сохранение и укрепление здоровья студентов Кольского Севера посредством физической культуры // *Образование в условиях Севера: стратегии и перспективы: Материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию Мурманской области. 17-19 дек. 2007 г.: в 3 т. / науч. ред. Р.И. Трипольский*. – Мурманск: МГПУ, 2008. – Т. 2. – С. 177–180.
3. Иванов А. В. Инновационный потенциал системы реабилитации инвалидов / А. В. Иванов // *Социально-гуманитарные знания*. – 2009. – № 4. – С. 153–164.
4. Кан А. М. Социальная интеграция инвалидов / А. М. Кан // *Социальная политика и социология*. – 2008. – № 3. – С. 138–147.
5. Лапшина С. А. Создание инклюзивной среды и организация особых образовательных условий для обучающихся с расстройствами аутистического спектра / С. А. Лапшина, Т. М. Овсянникова, М. В. Оларь // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2018. – № 4. – С. 23–38.
6. Немкова С. А. Детский церебральный паралич: современные технологии в комплексной диагностике и реабилитации когнитивных расстройств: моногр. / С.А. Немкова. – М.: Медпрактика-М, 2013. – 440 с.
7. Паатова М. Э. Реабилитация воспитанников учреждений закрытого типа / М. Э. Паатова // *Педагогика*. – 2010. – № 2. – С. 57–62.
8. Сухих В. Г. Региональные модели реабилитации инвалидов / В. Г. Сухих // *СОЦИС*. – 2011. – № 8. – С. 98–101.
9. Сухих В. Г. Социально-педагогическая реабилитация инвалидов / В.Г. Сухих // *СОЦИС*. – 2013. – № 10. – С. 143–146.
10. Шалупина Т. В. К проблеме повышения уровня психологического благополучия у детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Т. В. Шалупина // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2018. – № 4. – С. 19–22.
11. Bond R., Castagnera E. Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource // *Theory Into Practice*. 2006. V. 45, № 3.
12. Brandon T., Charlton J. The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. V. 15, № 1.
13. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // *Educational Studies*. 2011. V. 37, № 2.
14. De Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature // *International Journal of Inclusive Education*. 2011. V. 15, № 3.
15. Forlin C., Chambers D. Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns // *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 2011. V. 39, № 1.
16. French N.K., Chopra R.V. Teachers as Executives // *Theory Into Practice*. 2006. Vol. 45, № 3.
17. Hardiman Sh., Guerin S., Fitzsimons E. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings // *Research in Developmental Disabilities*. 2009. V. 30.

18. Hoffman Elin M. Relationships between inclusion teachers and their students: Perspectives from a middle school // Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. 2011. V. 71.
19. Jones Ph. My peers have also been an inspiration for me: developing online learning opportunities to support teacher engagement with inclusive pedagogy 13 for students with severe/profound intellectual developmental disabilities // International Journal of Inclusive Education. 2010. V. 14, № 7.
20. Kam Pun Wong D. Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities // Research In Developmental Disabilities. 2008. V. 29.
21. Kim J.-R. Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion // International Journal of Inclusive Education. 2011. V. 15, № 3.
22. Koster M., Timmerman M.E., Nakken H., Pijl S.J., van Houten E.J. Evaluating Social Participation of Pupils with Special Needs in Regular Primary Schools // European Journal of Psychological Assessment. 2009. V. 25, № 4.
23. Mattson E.-H., Hansen A.-M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // European Journal of Special Needs Education. 2009. V. 24, № 4.
24. Morton J.F., Campbell J.M. Information Source Affects Peers' Initial Attitudes Toward Autism // Research In Developmental Disabilities. 2008. V. 29.
25. Pijl S. J. Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands // Journal of Research in Special Education Needs. 2010. V. 10, № 1.
26. Scorgie K. A powerful glimpse from across the table: reflections on a virtual parenting exercise // International Journal of Inclusive Education. 2010. V. 14, № 7.
27. Schmidt M., Cagran B. Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs // Educational Studies. 2006. V. 32, № 4.
28. Wendelborg C., Tossebro J. Educational arrangements and social participation with peers amongst children with disabilities in regular schools // International Journal of Inclusive Education. 2011. Vol. 15, № 5.

Статья поступила: 15.05.2019. Принята к печати: 27.05.19

М. Н. Теречева, Л. Н. Павлова

Технология сенсорной интеграции в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья

В статье авторы знакомят с технологией психолого-педагогического сопровождения детей, имеющих нарушение функции сенсорной интеграции. Технология включает ряд преимуществ, использование которых позволяет достигать положительной динамики в коррекционно-развивающем процессе. Технология содержит в структуре методы и методики, инструментальное оборудование, в том числе инновационное. Модульность технологии позволяет не только гибко и целенаправленно выстраивать маршрут индивидуального сопровождения, подбирать наиболее эффективное взаимодействие методик, но и отслеживать промежуточные объективизированные результаты коррекции и развития. Поэтапная корректировка индивидуального маршрута сопровождения непосредственно влияет на качество и сроки достижение запланированной цели – социализацию ребенка.

In the article, the authors introduce the technology of psychological and pedagogical support for children with impaired function of sensory integration. The technology includes a number of advantages, the use of which allows to achieve positive dynamics in the correctional-developing process. The technology contains in the structure of methods and techniques, instrumental equipment, including innovative. The modularity of the technology allows not only to flexibly and purposefully build the route of individual support, to select the most effective interaction of methods, but also to monitor intermediate objectified results of correction and development. The phased adjustment of the individual route of support directly affects the quality and timing of the achievement of the planned goal – the socialization of the child.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, технология сенсорной интеграции, маршрут сопровождения, «Цицерон. Лого диакорр», «Дом Совы», биологическая обратная связь.

Key words: children with disabilities, disabled children, sensory integration technology, escort route, «Cicero. Logo diakorr», «Owl's House», biofeedback.

Актуальность создания технологии сенсорной интеграции обусловлена с одной стороны – рядом факторов, свидетельствующих об увеличении количества детей с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), детской инвалидизации, превалирования в структуре причин детской инвалидизации болезней нервной системы и органов чувств, распространенности нарушений сенсорной интеграции в детской популяции и высокой ее частоты при нарушениях нервно-психического развития [10, с. 287–293; 14, с. 1–11]. С другой стороны – недостаточным количеством технологий по сенсорной интеграции в психолого-педагогической практике, основанных на междисциплинарном подходе.

Анализ степени разработанности проблемы показывает, что в психолого-педагогической практике развитие сенсорной интеграции осуществляется в основном с позиции развития анализаторных систем: зрительной, слуховой, тактильной, иногда кинестетической. Сегодня все чаще в программу включают сенсомоторное развитие детей, но осуществляется оно как развлекательно-развивающее. Кроме того, выявлено, что методики в основном направлены на нормотипичных детей, являются универсальными, не учитывающими индивидуальные особенности ребенка и уровни его развития.

Обзор научно-теоретической и научно-методической литературы не выявил исследований по комплексному и системному развитию сенсорной интеграции в коррекции, адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в психолого-педагогической практике.

Центр диагностики и психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка «Цицерон» (Санкт-Петербург, 2004 год основания) является ресурсным центром в области разработки, применения, методического наполнения технологий, направленных на профилактику возникновения нарушений, коррекцию и развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе первичного обследования детей, поступающих на курс коррекционно-развивающего сопровождения, специалисты все чаще стали фиксировать показатели, свидетельствующие о недостаточном развитии или нарушении функций сенсорной интеграции.

Сенсорная интеграция – это 1) сенсорная регистрация – способность человеческого мозга воспринимать информацию от всех органов чувств; 2) сенсорная модуляция – вычленять наиболее значимую; 3) сенсорная интерпретация – суммировать и интерпретировать ее; 4) организация ответной реакции – организовывать и анализировать; 5) адаптивный ответ – способность вырабатывать ответную целенаправленную, эффективную, адекватную реакцию, благодаря которой мозг обеспечивает эффективные реакции тела, перцепцию, эмоции, мысли, поведение, речь [1, с. 22; 2; 11; 19]. Каждый адаптивный ответ рождает новые ощущения и способствует их интеграции.

Дисфункция сенсорной интеграции представляет собой комплексное церебральное расстройство, при котором дети неправильно интерпретируют повседневную сенсорную информацию, в том числе тактильную, слуховую, зрительную, обонятельную, вкусовую и двигательную, что в свою очередь приводит к нарушению регуляции поведения, эмоций, развития координации, речи и как следствие влияет на обучение и социальную адаптацию.

По мнению современных ученых наиболее значимыми факторами риска развития первичных нарушений сенсорной интеграции, являются: генетическая отягощенность – от 14 до 48% случаев; средовые факторы – в 65,4% случаев; пре- и перинатальные факторы – патология течения беременности – в 40,3% случаев, патология периода новорожденности – в 11% [8].

Распространенность нарушений в детской популяции по данным различных авторов варьирует от 5 до 30% и достигает еще более высокой частоты при нарушениях нервно-психического развития [12, с. 397–422; 16, с. 349–363; 17, с. 995–1000; 20, с. 921–926].

Так, дисфункции сенсорной интеграции при аутизме выявляются в 82% всех случаев, при СДВГ – в 66%, при ДЦП – в 75% и коррелирует со степенью тяжести заболевания. Частота встречаемости первичных сенсорных дисфункций среди детей дошкольного возраста составляет до 19,7% [8].

Средовые факторы, превалирующие в группе риска по возникновению нарушений сенсорной интеграции, являются показателем в актуальности развития коррекционно-развивающего направления и наращивания технологического потенциала в профилактической и коррекционно-развивающей работе с детьми.

По результатам многочисленных исследований, нарушения сенсорной интеграции лежат в основе многих проблем развития речи, движений, обучения, поведения.

Анализ научных исследований отечественных и зарубежных ученых, доказывает, что сегодня, в структуру технологии коррекции и развития высших психических функций, речи, коммуникативных навыков, в том числе невербальных, необходимо включать определенный подготовительный этап, а именно, этап коррекции и развития сенсорной интеграции.

Появилась гипотеза о том, что прохождение детьми данного подготовительного этапа будет способствовать положительной динамике в усвоении новых учебных навыков на занятиях дефектолога, логопеда, психолога, адаптации детей к среде: учебной, социальной и в дальнейшем – социализации ребенка. Возникла проблема создания технологии сенсорной интеграции в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Методом лабораторного эксперимента была сформирована модель технологии сенсорной интеграции, в которой центральной идеей явилась активизация и синхронизация сенсорных потоков. Новизна идеи заключается в индивидуальном подборе методик, осуществляющих активизацию сенсорных потоков и особенностях организации их применения. Структура технологии сенсорной интеграции включала несколько этапов: диагностический, планирования, коррекции и развития, аналитико-прогностический.

В проведении диагностического исследования использовались субъективизированные и объективизированные методы исследования. Субъективизированное психолого-педагогическое исследование было направлено на 1) работу с родителями, 2) работу с ребенком.

Работа с родителями проводилась в виде письменного анкетирования, сбора анамнеза в виде беседы и путем изучения медицинских документов, заключений специалистов: 1) психолого-педагогической практики: логопеда, дефектолога, психолога; 2) медиков: невролога, окулиста, отоларинголога, психиатра и генетика (по показаниям); 3) по показаниям – изучение результатов проведенных инструментальных методов исследования: ЭЭГ, ЭНМГ и МРТ головного мозга.

Работа с ребенком проводилась в виде 1) создания игровой ситуации, 2) беседы, 3) диагностики сформированности уровней возникновения двигательной активности (по Н.А. Бернштейну) с применением методики Е.В. Максимовой «Со-творение» [5–7].

Объективизированное психолого-педагогическое исследование было направлено на работу с ребенком и представляло формализованную в виде цифровых и графических значений информацию о состоянии:

- зрительного и слухового восприятия, представлений, внимания; зрительного гнозиса и праксиса; оптико-пространственного гнозиса и праксиса; конструктивного праксиса; моторики (общей, мелкой, ручной, мимической) слухо-моторных координаций и проводилось с применением компьютерной психолого-педагогической коррекционно-диагностической программы «Цицерон. Лого диакорр» [9].

- опорной функции стоп ребенка (опора, статика, динамика управления функцией по заданным параметрам) с применением метода биологической обратной (БОС) и методики БОС по опорной реакции (БОС-ОР) с использованием стабилметрической платформы [4].

- сенсомоторного развития ребенка с применением снарядов сенсорно-динамического зала «Дом Совы» и диагностических технологических карт «Дома Совы».

Метод включенного наблюдения применялся в течение всего субъективизированного и объективизированного исследования.

В диагностическом исследовании приняли участие 23 человека, с подозрением на нарушение сенсорной интеграции и составили две группы (см. табл. 1). В первую группу вошли дети с первичными формами нарушений сенсорной интеграции (по классификации Ю.Е. Садовской, 2011), имеющие в том числе незначительные нарушения эмоционально-волевой сферы, речи, испытывающие трудности в обучении – 5 человек; во вторую – дети с симптоматическими формами нарушений сенсорной интеграции, включающую детский церебральный паралич (ДЦП), расстройства аутистического спектра (РАС), аутизм, задержку психического развития (ЗПР) и задержку психомоторного развития (ЗПМР), тяжелые нарушения речи (ТНР) – 18 человек [8, с. 11]. Все дети второй группы имели сочетанную патологию (табл. 1).

Таблица 1

Характеристика исследуемых групп с учетом возраста и нарушения

Возрастные периоды	I период (3,6–4,5 лет)	II период (4,6–5,5 лет)	III период (5,6–7,5 лет)	IV период (7,6–10,5 лет)	V период (10,6–14,5 лет)	Всего по группам
1 группа	1	-	1	2	1	5
2 группа	5	4	4	3	2	18
Всего по возрастам	6	4	5	5	3	23

Исследование показателей было проведено последовательно: для всей выборки испытуемых, а затем в сравнении между группами. В целом для выборки было выявлено:

- несформированность или недостаточная сформированность тактильной, вестибулярной и проприоцептивной систем (опорной функции стоп; вертикализации тела; нарушение глубокой чувствительности, недостаточный мышечный тонус); нарушение сенсорной модуляции, проявляющееся сенсорной защитой; отвращающим ответом на движение; невнимательностью, импульсивностью, повышенным уровнем активности, дезорганизацией, тревогой и плохой саморегуляцией, гравитационной неустойчивостью; сенсорным поиском; преобладанием несформированности функции торможения);
- несформированность или недостаточная сформированность перцептивного образа своего тела, координаций тела в пространстве; моторики: общей, мелкой, ручной, мимической; хаотичность, суетливость движений;
- отсутствие концентрации внимания; эмоциональная лабильность, агрессия, аутоагрессия;
- нескоординированность или недостаточная координированность слуховых, вестибулярных и зрительных ощущений, несформированность слухо-моторных координаций; отсутствие центрального, а порой и бокового зрения; отсутствие плавных движений глаз, их конвергенции;
- отсутствие или недостаточная сформированность механизмов самооценки, саморегуляции, самоконтроля, способности к самоорганизации;
- не соответствующий или недостаточно соответствующий возрасту, уровень коммуникации (речевой и невербальной).

Сравнение по группам выявило, что у детей первой группы в 100% наблюдались незначительные единичные, точечные выпадения функций, относящиеся к нарушениям глубокой чувствительности, недостаточному тону постуральных мышц, вестибулярному дисбалансу; нарушениям оптико-пространственных представлений; незначительным нарушениям координации, внимания; повышенная двигательная активность.

У детей второй группы в 100% случаев отмечались различные типы сенсорной защиты, чаще на тактильные и слуховые стимулы. У детей I и IV возрастного периода наблюдалось до 4–5 типов сенсорных защит; у детей II и III возрастных периодов сенсорных защит было меньше. Наблюдались и другие признаки проявления дисфункции сенсорной модуляции: сенсорный поиск в 56%, гравитационная неуверенность в 44%, отвращающий ответ на движение в 56% случаев.

Этап планирования индивидуального маршрута психолого-педагогического сопровождения на основе полученных результатов предполагал не только подбор оптимальных методов и методик для каждого ребенка, но и оптимальную организацию проведения коррекционно-развивающего курса. В зависимости от показаний, комплексное применение методик было реализовано различными стратегиями: 1) поэтапной, 2) последовательной, 3) параллельной, 4) интегрированной, 5) сочетанием афферентно-эфферентного воздействия, через различные виды стимуляции, в том числе под объективным контролем над сенсорными «каналами».

Исходя из представлений об оптимальном сенсорном развитии и последовательном формировании уровней сенсорной интеграции, специалистами центра «Цицерон» разработаны технологические решения реабилитации и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста с дисфункцией сенсорной интеграции как первичных, так и симптоматических вариантов, направленных на оптимизацию различных звеньев этой системы.

Этап коррекции и развития сенсорной интеграции представлял собой модульную структуру, которая позволяла формировать индивидуальный маршрут сопровождения с учетом особенностей и потребностей каждого ребенка. При этом, индивидуальный маршрут сопровождения был вариативен не только «извне» – как сборка технологических модулей, различных по наполнению и продолжительности, но и «изнутри» – предполагая в процессе коррекционно-развивающего курса гибкие настройки, учитывающие, в т. ч. объективно, изменения функционального и психоэмоционального состояния ребенка, динамику развития в процессе курса занятий.

В структуру этапа коррекции и развития сенсорной интеграции были включены следующие блоки методик и методов, направленных на формирование адаптивных ответов, интегрирующих различные виды ощущений:

1) воздействие на центральные механизмы сенсорных функций с применением БОС по внутреннему контуру – биоакустической коррекции [3; 21];

2) воздействие на основные элементы афферентного звена – метод сенсорной интеграции, имеющий целью улучшения способности сенсорной обработки мозга через обеспечение вестибулярной, тактильной и/или проприоцептивной стимуляции [15, с. 103–116; 18, с. 143–148; 13, с. 193–200].

Воздействия на сенсорные системы осуществляется с использованием различных сенсорных техник, позволяющих повысить результативность проводимой коррекции:

- **сенсорной суммации**: 1) последовательного сочетания воздействия на центральные и периферические механизмы сенсорных функций; 2) комплексного применения упражнений, включающих в работу одновременно несколько сенсорных функций; 3) усиление воздействия путем суммации упражнений на активизацию и коррекцию одной сенсорной функции с использованием различного инструментария, с достижением синергетического эффекта;

- **стимуляционные секвенции**, включающие упражнения на все основные виды восприятия: *тактильное* – воздействие на поверхность кистей рук, стоп, лица, с регуляцией степени воздействия в зависимости от вида нарушения – от легкого поглаживания до надавливания; *зрительное* – стимуляция зрительной функции с помощью ярких предметов; *вестибулярное* – повороты и вращения в положении лежа; ходьба по устойчивой и вибрирующей скамье; прыжки и кувырки на полу; прыжки на пружинящей поверхности; качания, повороты, кружения / вращения (вертикальные и горизонтальные) с применением снарядов сенсорно-динамического зала «Дом Совы»; *проприоцептивность* – стимуляция глубокого мышечно-суставного чувства: игры с утяжелителями (пояса, манжеты), «телесные сэндвичи» (лечебно-игровое воздействие веса одного ребенка на другого); *слуховое*: сенсорные коробочки; звучащие предметы и игрушки, детские музыкальные инструменты (перкуSSIONные и тоновые); музыкальная терапия, соответствующая онтогенетическому этапу развития ребенка.

Разработана и апробирована методика развития сенсорной интеграции с применением сенсорно-динамического зала «Дом Совы». В основу методики положена концепция, которая опирается на онтогенетические принципы развития двигательной активности, игровой деятельности, коммуникативного развития, динамично коррелирующих в практическом взаимодействии с полимодальной средой сенсорно-динамического зала «Дом Совы». За основную систему координат принята структура уровневое построения двигательной активности на основе теории Николая Александровича Бернштейна (1947).

Сенсорно-динамический зал «Дом Совы» – комплексный тренажер, в рамках которого специалистом формируется полимодальная сенсорно-динамическая среда для активизации, реабилитации, коррекции и развития функций сенсорной интеграции, посредством комплексного воздействия на базовые сенсорные системы ребенка – тактильную, вестибулярную, проприоцептивную, слуховую, зрительную. Регулируя уровень сложности сенсорно-динамической среды, специалист произвольно изменяет уровень сложности и длительности упражнения, адаптируя его к потребностям формирования «зоны ближайшего развития» конкретного ребенка, тем самым гибко регулируя настройки индивидуального маршрута сопровождения каждого ребенка «изнутри».

Основной этап коррекции и развития сенсорной интеграции включал пять периодов, соответствующих уровням возникновения двигательной активности (по Н.А. Бернштейну). Переход от одного этапа к другому осуществлялся только при условии успешного усвоения предыдущего. Продолжительность основного курса для детей с первичными формами нарушений сенсорной интеграции составляла 15–20 занятий, для детей с симптоматическими формами нарушений сенсорной интеграции – курс не имел ограничений по количеству занятий, частота проведения варьировалась от 2 до 3 занятий в неделю продолжительностью 30–45 минут каждое. Структура занятия включала: 1) скрининг общего состояния; 2) занятие с применением сенсорно-динамического зала «Дом Совы», традиционных и инновационных методик; 3) работу во взаимодействии родитель-ребенок-специалист, родитель-ребенок; 4) общий анализ занятия; 5) рекомендации по закреплению и поддержанию полученных навыков в микро- и макросоциуме.

В результате проведенного курса в целом для выборки было выявлено: сформированность тактильной, вестибулярной и проприоцептивной систем, опорной функции стоп; вертикализации тела у 57%; нормализация сенсорной интеграции модуляции у 52%; сформированность оптико-пространственного гнозиса и праксиса у 52%; сформированность соматогнозиса, координаций тела в пространстве; концентрации внимания; эмоций у 56%; нормализация слухо-моторных и зрительно-моторных координаций; скоординированность слуховых, вестибулярных и зрительных ощущений у 39%; появление центрального и бокового зрения и конвергенции глаз у 61%; значительное улучшение механизмов саморегуляции, самоконтроля, с включением тормозных процессов, способности к самоорганизации, повышение самооценки – у 48%; нормализация уровня коммуникации (речевой и невербальной) у 49% детей.

Сравнение полученных результатов по группам детей выявило, что в группе с первичными формами нарушений сенсорной интеграции 80% детей полностью нормализовали глубокую чувствительность тела, мышечный тонус организма в целом, развили опорную функцию и противодействие гравитации; отмечено появление эффективного вестибулярного регулирования постуральных реакций, реакций сохранения равновесия; улучшились координация, внимание; тормозные процессы. После прохождения курса дети переведены на домашнюю поддержку и автоматизацию нормализованных функций; 20% – переведены под наблюдение клинического психолога.

В группе детей с симптоматическими формами нарушений сенсорной интеграции у 44% детей – нормализовались функции тактильной, вестибулярной и проприоцептивной систем; появилась опорность и уверенная вертикализация тела; исчезли страхи, связанные с перемещением в пространстве и изменением угла наклона тела, появились инте-

рес к раскачиванию и вращениям на снарядах сенсорно-динамического зала «Дом Совы», спонтанность постуральных фоновых движений, связанных с поддержанием равновесия; улучшились процессы абдоминальных функций и процессы торможения и возбуждения центральной нервной системы. Значительное улучшение вышеуказанных функций отмечено у 22% и незначительное улучшение у 33% детей. У детей с тяжелыми формами ДЦП появились интонированные вокализации, гуление, лепет, первые слова; улучшилась проблема с энурезом и энкопрезом; у неходячего ребенка-инвалида появились опоры на колени и локти и первые попытки самостоятельного ползания; она стала пытаться держать голову (табл. 2).

Таблица 2

Сравнение полученных результатов по группам

Наименование группы	Кол-во (чел.)	Нормализация (в %)	Значит. улучшение (в %)	Незначит. улучшение (в %)	Без изменений
1 группа	5	80	20	0	0
2 группа	18	45	22	33	0

Таким образом, результатом применения технологии реабилитации, коррекции и развития функций сенсорной интеграции явилось последовательное, поэтапное достижение результатов: развития функций организма; активности, выполнении задач и действий; адаптивности, инклюзии, вовлечении в жизнь, т.е. адаптацию и социализацию ребенка. Что соответствует положениям, прописанным в Международной классификации функционирования, инвалидности и здоровья (МКФ).

Необходимо отметить, что включение технологии сенсорной интеграции в реабилитацию детей с нарушениями сенсорной обработки (как первичными, так и симптоматическими) позволяет улучшить общую эффективность других коррекционных занятий – логопеда, психолога, дефектолога, специалистов по лечебной и адаптивной физической культуре. Положительный эффект проявляется в улучшении показателей регуляции поведения, эмоций, моторики, речи, внимания, уровне адаптивности.

Список литературы

1. Айрес Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / пер. с англ. Ю. Даре. – М.: Теревинф, 2010. – 272 с.
2. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М., 1947. – 225 с.
3. Колчева Ю.А., Константинов К.В., Беникова Е.В. Возможности использования метода «Биоакустическая коррекция» при задержках психического и речевого развития у детей // XIV Мнухинские чтения. Международная научная конференция «Роль психических расстройств в структуре школьной дезадаптации». – СПб., 2016. – С. 129.

4. Кубряк О.В., Гроховский С.С. Практическая стабилметрия. Статические двигательльно-когнитивные тесты с биологической обратной связью по опорной реакции. – М.: Маска, 2012. – 88 с.
5. Максимова Е.В. Уровни общения. Причины возникновения раннего детского аутизма и его коррекция на основе теории Н. А. Бернштейна. – М.: Диалог-МИФИ, 2008. – 288 с.
6. Нарушения восприятия себя, как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей: сб. ст. / А.Б. Архипов, Е.В. Максимова, Н.Е. Семенова. – М.: Диалог-МИФИ, 2011. – 64 с.
7. Обучение основам математики, чтения, письма. Методики развития движения, общения, мышления: сб. ст. / сост. Е. В. Максимова. – М.: Диалог-МИФИ, 2012. – 64 с.
8. Садовская Ю.Е. Нарушение сенсорной обработки и диспраксии у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... докт. мед. наук. – М.: РГМУ, 2011. – С. 48.
9. Теречева М.Н., Павлова Л.Н. Диагностика и коррекция неречевых и речевых психических функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста с применением компьютерной комплексной программы «Цицерон. ЛОГО диакорр 1»: учеб.-метод. пособие / под ред. Ю.В. Ивановского. – СПб.: ЦИЦЕРОН, 2008. – 43 с.
10. Ahn, R. R., Miller, L. J., Milberger, S., and McIntosh, D. N. (2004). Prevalence of parents' perceptions of sensory processing disorders among kindergarten children. *Am. J. Occup. Ther.* 58, 287–293. doi: 10.5014/ajot.58.3.287
11. Ayres J. *Sensory integration and the child.* – Los Angeles, 1979. – P. 1-269.
12. Baranek G.T. Efficacy of sensory and motor interventions for children with autism // *J Autism Dev Disord.* 2002. – 32. – P. 397–422.
13. Baron-Cohen S. Do autistic children have obsessions and compulsion? // *Br J Clin psychol.* 1989. – 28. – P. 193-200.
14. Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B., and Gal, E. (2009). A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *J. Autism Dev. Disord.* 39, 1–11. doi: 10.1007/s10803-008-0593-3
15. Dempsey, I., & Foreman, P. (2001). A review of educational approaches for individuals with autism. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(1), 103–116.
16. Eikeseth S., Smith T., Jahr E., Eldevik S. Outcome for Children with Autism Who Began Intensive Behavioral Treatment Between Ages 4 and 7: A comparison controlled study // *Autism : Internat J of research and practice.* – 2007. – 11.-4. – P. 349–363.
17. Magnée M., de Gelder B., van England H., Kemner C. Audiovisual speech integration in pervasive developmental disorder: evidence from event-related potentials // *J. Child Psychol. Psych.* 2008. – 49. – 9. – P. 995–1000.
18. Schaaf, R. C., & Miller, L. J. (2005). Occupational therapy using a sensory integrative approach for children with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 11(2), 143–148.
19. Trott, M. C., Laurel, M. K. and Windeck, S. L. 1993. *SenseAbilities: understanding sensory integration.* San Antonio: Therapy Skill Builders.
20. Wallace M. T., and Stein B. E. Early experience determines how the senses will interact // *J. Neurophysiol.* 2007. – 97. – P. 921–926.
21. Колчева Ю.А., Константинов К.В. Скоромец А.П., Беникова Е.В. Применение метода биоакустической коррекции в нейропедиатрии: метод. пособие. – СПб., 2018. – 88 с. – Электронный ресурс. – URL: <http://bacclinic.ru/files/pdf>

Статья поступила: 06.05.2019. Принята к печати: 24.05.19

**Аутизм:
мифы, реальность, возможности педагогической коррекции**

Представленная статья посвящена одной из наиболее актуальных проблем специальной педагогики, коррекционной психологии и детской психоневрологии – коррекции нарушений при раннем детском аутизме и так называемых расстройствах аутистического спектра у детей для успешной адаптации их к социуму. Автором показаны те мифы и неточности, которые сопровождают это непростое расстройство. Дан анализ распространенности аутизма, объяснены некоторые причины гипердиагностики. Отмечена роль совместной работы врачей-психиатров, медицинских психологов, логопедов, дефектологов, педагогов, как пример мультидисциплинарного подхода к решению этой сложной проблемы.

Annotation. The article is devoted to one of the most urgent problems of special pedagogy, correctional psychology and child Psychoneurology – correction of disorders in early childhood autism and the so-called autism spectrum disorders in children for their successful adaptation to society. The author shows the myths and inaccuracies that accompany this difficult disorder. The analysis of the prevalence of autism, explained some of the causes of overdiagnosis. The role of joint work of psychiatrists, medical psychologists, speech therapists, speech pathologists, teachers as an example of a multidisciplinary approach to solving this complex problem is noted.

Ключевые слова: аутизм, психиатр, гипердиагностика, диагностика, педагогическая коррекция.

Key words: autism, psychiatrist, hyperdiagnosis, diagnosis, pedagogical correction.

В своей профессиональной деятельности врач любой специальности, в том числе и врач-психиатр, при установлении диагноза пациенту обязан руководствоваться Международной классификацией болезней 10-го пересмотра (МКБ-10). С этой точки зрения расстройства аутистического спектра (РАС) – не точный медицинский диагноз (его нет в разделе «Психические расстройства и расстройства поведения» МКБ-10), а социальное понятие, построенное на принципах нарушений коммуникативной сферы (контакта с окружающими). Между тем нарушения общения не являются основными проявлениями раннего детского аутизма (РДА). Лица с так называемым РАС могут принадлежать к различным нозологическим категориям. Это ранний детский аутизм (РДА), синдром Аспергера, синдром Ретта, атипичный аутизм, аутистическое расстройство с умственной отсталостью разной степени, речевые нарушения, социально-педагогическая запущенность и пр. При этом так называемое РАС не подпадает под критерии, достаточные для установления

инвалидности и не находят достаточных оснований для ограничений или предпочтений социального порядка. Таким образом, РАС – первый миф об аутизме.

Сегодня ошибочно на фоне большого общественного резонанса создается мнение, что РАС – самые частые психические расстройства у детей и подростков в мире. И это миф второй, поскольку это не так. Самыми частыми являются тревожные расстройства (~117 млн), расстройства поведения (~113 млн), синдром дефицита внимания и гиперактивности (~63 млн), а также депрессивные расстройства (~47 млн) [13].

В Санкт-Петербурге нет центров научно-исследовательского направления для детей с ранним детским аутизмом (РДА). Дети с РДА наблюдаются амбулаторно в психоневрологических диспансерных отделениях или в стационаре СПб ГКУЗ ««Центр восстановительного лечения "Детская психиатрия" имени С.С. Мнухина». Такая ситуация объясняется тем, что детей с этим диагнозом крайне мало. По данным отечественной статистики, в России регистрируется от 0,2 до 2 детей с ранним аутизмом на 10 тыс. детского населения [4; 5; 10; 11], что полностью совпадает с европейскими данными [14], и несколько ниже по данным, полученным в США – это 50 чел. на 10 тыс. детского населения [12; 15]. По данным отечественной статистики, в России регистрируется восемь детей с синдромом аутизма на 10 тыс. детского населения.

Известные отечественные детские психиатры Е.В. Макушкин, И.В. Макаров и В.Э. Пашковский, говоря о причинах увеличения выявляемости РАС, пишут, ссылаясь на работу E. Duchan и R. Patel (2012): «В одних странах используются только диагнозы, установленными врачами-психиатрами, в других информацию получают не только от психиатров, но и из других источников. В штате Мэриленд (США) сведения о наличии у детей с 3 до 17 лет РАС были получены от родителей. В национальном обзоре здоровья детей 2007 г. считалось, что у ребенка есть РАС, если родитель или опекун сообщил, что врач или другой поставщик медицинских услуг когда-либо говорил о том, что у ребенка был данный диагноз. В соответствии с этим критерием показатель распространенности составил 110 на 10 000» [3, с. 82].

В.Э. Пашковский отмечает: «При анализе данных из разных стран (Великобритания, 2006, 2009; Япония, 2008; США, 2009; Норвегия, 2010; Южная Корея, 2011; Исландия, 2013) очевидно, что, несмотря на разницу в возрасте и методы исследования, анализируемая переменная находится в диапазоне 0,87–2,64%.

Анализ данных, предоставленных организационно-методическим отделением СПб ГКУЗ «Центр восстановительного лечения "Детская психиатрия" имени С.С. Мнухина», выявил, что показатель болезненности РДА в Санкт-Петербурге в 8,7 раз ниже, чем в США, в 10,5 раз ниже,

чем в Финляндии, и в 9,7 раз ниже, чем в Великобритании. Обращает на себя внимание то, что в Санкт-Петербурге наиболее высокой оказывается доля (64,3%) пациентов с РДА с умственной отсталостью» [9, с. 174].

Эти сопоставления позволили В.Э. Пашковскому выдвинуть следующие рабочие гипотезы:

1) данные по Санкт-Петербургу полностью отражают болезненность РДА в городе, критерии диагностики не нуждаются в коррекции, в других же странах существует гипердиагностика;

2) данные по Санкт-Петербургу отражают болезненность РДА не в полной мере. В поле зрения детских психиатров оказываются пациенты с наиболее тяжелыми его формами. Возможно, родители детей-аутистов с более легкими формами не обращаются за психиатрической помощью из-за того, что аутистические расстройства затушевываются специфически сильными сторонами – развитой речью, специальными интересами, прекрасной памятью. Поэтому родители обращаются за помощью только при наступлении школьного кризиса – т.е. отказа детей от дальнейшего обучения из-за непонимания педагогами проблем ребенка и агрессии со стороны сверстников» [там же].

Диагноз «аутизм» может быть установлен только врачом-психиатром. Группа заболеваний, относящаяся к рубрике F84, отличается как неоднородностью клинических проявлений, так и различными подходами к терапии и реабилитации пациентов. Тактика ведения таких больных различается принципиально.

По официальным данным организационно-методического отделения Центра восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина на 31.12.2018 г. в Санкт-Петербурге детей в возрасте до 18 лет, страдающих расстройствами аутистического спектра, наблюдалось 469 чел. (в 2015 г. – 343, в 2016 г. – 432, в 2017 г. – 430), что составляет 3,6% от всех детей, наблюдающихся в Центре (в 2017 – 3,5%). При этом детей с ранним детским аутизмом (F84.0 – F84.1 по МКБ-10) – 108 чел.; с синдромом Аспергера (F84.5) – 10 человек. У 64 детей – аутистические расстройства, обусловленные органическими заболеваниями головного мозга, и вследствие других причин. У оставшихся 287 детей диагностировано аутистическое расстройство с умственной отсталостью (F84.11). Всё детское население города – 862797 чел., из чего несложно вычислить процент детей, страдающих РДА и РАС, а также их количество на 10000 детского населения.

Говоря о диагностическом инструментарии, используемом сегодня, необходимо отметить: вопреки расхожему мнению «специалистов», не имеющих профессионального отношения к психиатрии (представители различных фондов, родительских и других общественных образований, по разным причинам, заинтересованных в провозглашении «эпидемии аутизма»), что диагностических материалов, причем имеющих высокую достоверность, сейчас много, но ими почему-то не хотят пользоваться

врачи-психиатры и медицинские психологи, то сошлемся на уже указанную выше статью ведущих детских психиатров нашей страны, которые, говоря о неоправданном увеличении показателей выявления РАС, пишут: «В последней классификации DSM-5 критерии многих диагностических категорий объединили, мотивируя это отсутствием убедительных данных в пользу их дальнейшего разделения. Это касается и задержек интеллектуального развития (умственная отсталость), общей задержки развития и РАС. Указанную недостаточность должны были восполнить другие диагностические инструменты. Из них наиболее распространены интервью для диагностики аутизма ADI-R, план диагностического обследования при аутизме, рейтинговая шкала оценки аутизма. В связи с утверждениями о возможностях ранней диагностики РАС возник вопрос о применимости конкретных инструментов у очень маленьких детей. Здесь нельзя не отметить большие трудности, возникающие при попытках применения таких инструментов, связанные с недостаточным развитием социальной сферы и языковых функций. Языковой дефицит не может быть выявлен до тех пор, пока дети не взаимодействуют со сверстниками. Заметим, что скрининговые и диагностические инструменты для маленьких детей появляются, но в целом они еще мало разработаны...

Инструменты, которые используются для диагностики или скрининга РАС, не могут быть применимы к детям с сенсорными и интеллектуальными нарушениями. Во-первых, они не учитывают вероятность того, что разные условия могут привести к одному и тому же результату, во-вторых, отсутствуют соответствующие нормы для этой целевой группы населения» [3, с. 92].

По приказу Министерства здравоохранения Российской Федерации от 2 февраля 2015 г. № 32-н «Об утверждении стандарта специализированной медицинской помощи детям с общими расстройствами психологического развития (аутистического спектра)» [8] были введены стандарты специализированной медицинской помощи больным с расстройствами аутистического спектра (в амбулаторных условиях психоневрологического диспансера (диспансерного отделения, кабинета) и в стационарных условиях), которые должны использоваться на территории Российской Федерации. Организации-разработчики стандартов – ФГБУ «Федеральный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского» Минздрава России, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», Российское общество психиатров. Стандарты написаны коллективом авторов, который возглавили Н.В. Симашкова, д.м.н., зав. клиникой детской психиатрии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», главный внештатный детский специалист ЦФО РФ, член межведомственной рабочей группы по вопросам комплексной медико-социальной и психолого-педагогической помощи

лицам с расстройствами аутистического спектра при Минздраве России и Е.В. Макушкин, д.м.н., профессор, заместитель генерального директора по научной работе ФГБУ «Федеральный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского», главный детский психиатр Минздрава России.

Оставляя за рамками обсуждения медикаментозное лечение детей с аутизмом, ниже скажем о возможностях педагогической коррекции этого сложного заболевания.

Говоря о возможностях обучения детей с аутизмом, Л.М. Кобрин, одна из ведущих отечественных специалистов в области дефектологии и специального образования, подчеркивает: «Система специального образования, создающая комфортные условия для обучения, воспитания и развития каждому ребенку с отклонениями в развитии, в данном случае не предусматривает образовательные учреждения для детей с синдромом РДА. Поэтому такие дети обучаются в различных образовательных учреждениях, но, в силу особенностей своего состояния, испытывают чрезвычайные трудности в общении, нахождении в коллективе и усвоении программы» [2, с. 60].

Автором предлагается инновационный подход к обучению детей-аутистов, у которых преобладает свертормозимость окружающим миром (по «психологической» классификации С.С. Никольской [6]). Эта классификационная группа «с нозологических позиций может представлять собой особую форму конституциональной аномалии развития (истинный "синдром Каннера"), а при легкой выраженности – вариант аутистической психопатии Аспергера.

Аутичные дети с преобладанием свертормозимости имеют определенные личностные достоинства и познавательных процессов: высокая одаренность в какой-то одной области, глубокие исследования по теме интереса, зачастую энциклопедические знания, склонность к логическим рассуждениям, независимость мышления, нестандартный взгляд на предметы, идеи и концепции, внимание к деталям, развитое визуальное восприятие. Это следует иметь в виду при организации обучения таких детей, планировании и проведении психокоррекционных мероприятий» [2].

Авторы статьи одним из средств дифференцированно применимой интеграции детей с РДА считают дистанционное обучение, при котором допустимы чередования его с посещением школы (к примеру, посещение досуговых внеклассных мероприятий по типу *mainstreaming*). При таком обучении эффективность достигается за счет индивидуализации обучения: каждый ребенок занимается по удобному для него расписанию и в удобном для него ритме; каждый ребенок учится столько, сколько ему лично необходимо для освоения дисциплины.

В. Э. Пашковский отмечает: «В настоящее время наиболее эффективной и проверенной является денверская модель раннего вмешательства. Модель применяется у детей с аутизмом в возрасте от 12 до 48 месяцев и включает:

- натуралистическое применение поведенческой аналитической стратегии;
- ориентацию на нормальную последовательность развития;
- глубокое и всестороннее участие родителей;
- фокус на межличностном обмене и положительных эмоциях;
- общие занятия совместной деятельностью;
- обучение речи и коммуникации в рамках положительных взаимоотношений [9, с. 175].

Коррекционное обучение. Согласно п. 5 (1) ст. 5 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [7] федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья». Учитывая клинические особенности детей с РДА, требования к их обучению сводятся к следующему:

- учебную среду необходимо организовать таким образом, чтобы образовательная программа была последовательной и предсказуемой для учащегося;
- дети с аутистическими нарушениями должны иметь возможность взаимодействовать с нормально развивающимися сверстниками, которые могут показать примеры надлежащего поведения, речи, общения, социальных и игровых навыков;
- учащиеся с аутистическими нарушениями должны обучаться навыкам общественной жизни и профессиональным навыкам с как можно более раннего возраста. Их нужно учить взаимодействовать с окружающими и давать им возможность налаживать связи с другими учащимися;

- необходимо обучение навыкам безопасной жизнедеятельности – как правильно переходить улицу, как обратиться за помощью в трудной ситуации и т.д., что имеет важнейшее значение для развития самостоятельности;

- важность участия семьи в учебной программе огромна.

Программы, разработанные с участием родственников и предназначенные для перенесения обучающей деятельности, опыта и методики из школы в дом и общество, облегчают приобретение социальных навыков» [9, с. 176].

И, наконец, мнение одного из старейших детских психиатров ленинградской школы, ученика С.С. Мнухина, кандидата медицинских наук, автора нескольких книг по аутизму, Б.В. Воронкова, мнение, которое может вызвать как возмущение у психологов и педагогов, так и, надеюсь, заставит задуматься над тем, что есть истинный аутизм, поскольку многие знают не понаслышке и о педагогических надеждах при работе с детьми-аутистами, и о тех усилиях педагогов и психологов, особенно – специальных, которые они с минимальным КПД тратят в работе с такими детьми. Вот оно: «Дискуссии о преимуществах или недостатках домашнего воспитания в сравнении с воспитанием в обычном или специализированном детском саду, индивидуального или интегрированного (в любой форме) обучения должны предваряться вопросом: какова цель? Важно помнить, что все виды воспитания, обучения, все коррекционные стратегии – всего лишь средства, а целью должно быть облегчение жизни самому аутисту и его несчастным родителям. Главными предпосылками и непременным условием успеха коррекционной работы должны стать обоснованный уровень ожиданий и выработка у родителей реалистических представлений о перспективах ребенка в принципе. Усилия специалистов по коррекционной работе и родных больного должны быть в первую очередь направлены на его бытовую адаптацию. Тот, кто работал с аутистами, знает, как радуются родители тому, что их ребенок самостоятельно и успешно начинает пользоваться туалетом и приемлемо вести себя за столом. Способность же озвучить напечатанный текст или произвести арифметические действия имеют, как правило, и по справедливости, подчиненное значение, поскольку в жизни она окажется, скорее всего, не востребованной. Исходя из сегодняшнего состояния проблемы, наиболее разумным для общества и государства было бы предложить аутисту такую среду, которая обеспечивала бы ему не внедрение в социум, тем более мифическую социальную адаптацию, а максимальную защиту. Реальность же такова, что современный социум по ряду причин не готов интегрировать больных с синдромом Каннера, да и сами пациенты, в силу особенностей своей психики, не испытывают потребности в обретении социального статуса» [1].

Список литературы

1. Воронков В.Б. Детская и подростковая психиатрия. – СПб.: Наука и техника, 2009. – 232 с.
2. Данилкина М.Ю., Кобрина Л.М. Инновационные подходы к обучению детей с аутизмом // XII Мнухинские чтения. АУТИЗМ: медико-психолого-педагогическая, социально-экономическая и правовая проблема / под общ. ред. Ю. А. Фесенко, Д. Ю. Шигахова. – СПб.: Виктория Плюс, 2014. – С. 60–64.
3. Макушкин Е.В., Макаров И.В., Пашковский В.Э. Распространенность аутизма: подлинная и мнимая // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2019. – № 2. – С. 80–86.
4. Морозов С.А., Морозова Т.И. Воспитание и обучение детей с аутизмом. – М.: Теревинф, 2007. – 341 с.
5. Морозов, С. А. Детский аутизм и основы его коррекции (материалы к спецкурсу). – М: СигналЪ, 2002. – 108 с.
6. Никольская С.С. Психологическая классификация детского аутизма // Альманах Института коррекционной педагогики. 2014. – № 18. Детский аутизм: пути понимания и помощи [Электронный ресурс]. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-18/psihologicheskaja-klassifikacija-detskogo-autizma> (дата обращения 01.04.2019).
7. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. // Собрание законодательства Российской Федерации от 31 декабря 2012 г. – № 53 (часть I). – Ст. 7598.
8. Об утверждении стандарта специализированной медицинской помощи детям с общими расстройствами психологического развития (аутистического спектра): приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации от 2 февр. 2015 г. №32-н.
9. Пашковский В.Э. Ранний детский аутизм: дорожная карта // XII Мнухинские чтения. АУТИЗМ: медико-психолого-педагогическая, социально-экономическая и правовая проблема / под общ. ред. Ю. А. Фесенко, Д. Ю. Шигахова. – СПб.: Виктория Плюс, 2014. – С. 171–178.
10. Попов Ю.В., Вид В.Д. Современная клиническая психиатрия. М.: Экспертное бюро-М, 1997. – 496 с.
11. Тиганов А.С., Башина В.М. Современные подходы к пониманию аутизма в детстве // Журн. невролог. и психиатр. – 2005. – Т. 195. – № 8. – С. 4–13.
12. Gillberg Ch. Authism spectrum disorders. In 16th Word Congress of International Association for Child and Adolescents Psychiatry and Allied Professions (Berlin, 22–26 Aug. 2004). Darmstadt, 2004.
13. Polanczyk G.V, Salum G.A, Sugaya L.S, Caye A., Rohde L.A. Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. J Child Psychol Psychiatry. 2015. Mar. 56(3). pp. 345-65. doi: 10.1111/jcpp.12381.
14. Volkmar, F. R., Klin, A. Diagnostic issues in Asperger syndrome. In A. Klin, F. R. Volkmar, & S. S. Sparrow (Eds.), Asperger syndrome. New York, NY, US: The Guilford Press. pp. 25–71.
15. Wing L., Potter D. The epidemiology of autistic spectrum disorders: is the prevalence rising? Mental retardation and developmental disabilities research reviews. 2002. 8(3). pp. 151–161.

Статья поступила: 25.04.2019. Принята к печати: 16.05.2019

Состояние понимания семантики терминов родства и родственных отношений как лингвистических предпосылок к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра

В статье рассматривается актуальная для логопедии проблема – нарушение формирования у дошкольников с расстройствами аутистического спектра лингвистических предпосылок к общению. Анализируются результаты проведенного в среде детей старшего дошкольного возраста экспериментального исследования понимания семантики терминов родства и родственных отношений как базового компонента, лежащего в основе формирования коммуникативных навыков. Предполагается, что формирование релятивной семантики терминов родства как предпосылок к общению будет способствовать социализации, развитию речи, познавательных процессов, личностных качеств у дошкольников с РАС.

The article is devoted to the actual problem for speech therapy – the violation of the formation of preschool children with autism spectrum disorders, linguistic prerequisites for communication. It analyzes the results of an experimental study conducted in the environment of older preschool children on the understanding of the semantics of the terms of kinship and kinship relations as a basic component underlying the development of communication skills. It is assumed that the formation of the relative semantics of kinship terms as prerequisites for communication will contribute to the socialization, development of speech, cognitive processes, personal qualities in preschool children with ASD.

Ключевые слова: аутизм, РДА, расстройства аутистического спектра, дети с РАС, общение, предпосылки к общению, персональный дейксис, языковая картина мира, термины родства, нарушения общения.

Key words: autism, RDA, autism spectrum disorders, children with ASD, communication, prerequisites for communication, personal deixis, language picture of the world, kinship terms, communication disorders.

Формирование языковой картины мира подразумевает становление представлений человека о самом себе и своем месте в мире. Это находит языковое воплощение в освоении детьми дейктических функций личных местоимений и релятивной семантики терминов родства [3]. В нормальном онтогенезе ребенок вместе с преодолением эгоцентризма проходит путь «лингвистической децентрации» – в речи появляются слова, референциальная отнесенность которых зависит от точки отсчета. Среди таких слов центральное место занимают личные местоимения и термины родства [4].

Особенности овладения детьми с РАС дейктическими функциями отмечены многими исследователями [1; 3; 6–9]. Для того чтобы правильно употреблять личные местоимения и термины родства, ребенок должен понимать, что в разговоре есть различные роли (говорящий; тот, кому говорят; просто слушатель, третьи лица, о которых говорят), что использование личных местоимений и терминов родства зависит от роли человека в диалоге. Можно предположить, что ошибки детей с РАС в использовании слов, отнесенность которых зависит от точки отсчета, обусловлены несформированностью чувства себя и другого, невозможностью преодоления детского эгоцентризма и связаны с задержкой формирования сознания Я [2; 10].

С целью выявления специфики формирования понимания семантики терминов родства и родственных отношений как лингвистических предпосылок к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра (РАС) было предпринято специальное исследование. Анализ данных, полученных в ходе предварительного эксперимента, позволил составить экспериментальную (ЭГ) и контрольную группу (КГ). В ЭГ вошли 32 дошкольника с высокофункциональным аутизмом (22 мальчика и 10 девочек). Согласно психологической классификации О.С. Никольской, их можно отнести к четвертой группе детей с РАС. В КГ были включены 24 дошкольника (12 мальчиков и 12 девочек) с нормальным развитием. Средний возраст детей – 6 лет 8 мес. Все дошкольники, принимавшие участие в экспериментальном исследовании, согласно медицинской документации, имели сохраненный слух, нормальное или скомпенсированное с помощью очков зрение, по состоянию здоровья и психического развития.

Анализ результатов исследования **понимания терминов мама/папа** на материале собственной семьи дошкольника показал следующие результаты. Дети КГ в среднем получали 4,6 баллов, дошкольники ЭГ – в среднем 3,8 балла. Дошкольники с РАС знали, могли правильно назвать имена родителей, однако вопросы типа: *Какое отчество у твоей мамы? Какое отчество у твоего папы? У твоей мамы есть папа? Как его зовут? У твоей мамы есть мама? Как ее зовут? У твоего папы есть папа? Как его зовут? У твоего папы есть мама? Как ее зовут?* часто вызывали трудности (дети допускали ошибки или не знали ответа). Например, на вопрос *«Какое отчество у твоей мамы/твоего папы?»* 43% детей давали ответ *«Я не знаю»*. На вопрос *«Есть ли у твоей мамы/твоего папы отчество?»* от 84% детей был получен ответ *«Да, есть»*, 16% испытуемых отрицают наличие отчества у родителей. Вопрос *«У твоей мамы/твоего папы есть мама? Как ее зовут?»*, *«У твоей мамы/твоего папы есть папа? Как его зовут?»* в 76% случаев дети давали ответ *«Да, есть, но как зовут, я не знаю»*.

Проведение исследования предполагало ответы на вопросы: *«Есть ли у твоей мамы мама? Как ее имя?»*, *«Есть ли у твоей мамы*

папа? Как его имя?», *«Есть ли у твоего папы мама? Как ее имя?»* и *«Есть ли у твоего папы папа? Как его имя?»*. Все они предусматривали указание на бабушек/дедушек ребенка, однако дошкольники с РАС в 64% случаев называли не своих бабушек/дедушек, а маму и папу. Возможно, это было связано с тем, что дети не принимали во внимание компонент значения «по отношению к...», они просто реагировали на слово «мама» или «папа», но не учитывали то, чей папа или чья мама имеется в виду. Можно предположить, что сами вопросы *«Есть ли у него мама?»* и т.п. могли быть восприняты детьми не как *«есть ли кто-то, кто является мамой по отношению к нему?»*, а как *«есть ли у него кто-то по имени "Мама?"*», что является демонстрацией восприятия терминов родства, относящегося к более ранним этапам онтогенетического развития.

Анализ результатов исследования показал специфику ошибок в ответах дошкольников КГ и ЭГ. При интерпретации результатов исследования принималось во внимание, что четыре названных вопроса не являются равноценными. Неверные ответы на первые два из них (назвать имя собственной мамы в ответ на вопрос *«Есть ли у твоего папы мама?»*) представлялись эгоцентричными, а на последующие – абсурдными. Назвать имя собственной матери на вопрос *«Есть ли у твоей мамы мама?»* получается, что мама есть сама у себя, что нелепо. Эксперимент показал, что 60% детей с РАС практически в равной степени дают «абсурдные» и «эгоцентрические» ответы. Это можно объяснить тем, что дети реагировали на слова «мама» и «папа» как на ярлыки, «не слышали» в вопросе указания на то, что его интересует чей-то папа (мамин или папин) или чья-то мама (папина или мамина). У 40% детей ЭГ процент «абсурдных» ответов был ниже по отношению к «эгоцентрическим». Это свидетельствовало о том, что дети «замечали» компонент значения «по отношению к...», признав единственную свою собственную точку отсчета, иными словами, находились на эгоцентрической стадии. Характерно, дети КГ практически не давали «абсурдных» ответов на эти вопросы, а эгоцентрические ответы наблюдались у 12% испытуемых.

Задания второй группы предполагали использование наглядного материала. Дошкольникам предъявлялись игрушки – кукольная семья. Дети «знакомились» с членами семьи и их именами. Для закрепления знаний о кукольной семье испытуемым задавались уточняющие вопросы: *«Покажи, где мама? Как её зовут?»*, *«Покажи, где папа? Как его зовут?»* и т. п. Испытуемым был задан ряд вопросов, в соответствии с методикой. Дети КГ в среднем получали 4,6 балла, ошибки были случайными и единичными. Дети ЭГ в среднем получали за выполнение задания 3,5 балла. Самыми частотными оказались ошибки при ответах на вопросы: *Знаешь ли отчество Вани? (Если да) Какое у него отчество? Знаешь ли ты отчество Оли? (Если да) Какое у нее отчество?*

Есть ли кто-то, кому Николай/Александр является папой? Кому Николай/Александр – папа? А есть ли кто-то, кому Татьяна/Елена является мамой? Кому Татьяна/Елена – мама? Например, на вопрос «Знаешь ли отчество Вани? (Если да) Какое у него отчество?», «Знаешь ли ты отчество Оли? (Если да) Какое у нее отчество?» 67% детей давали ответ «Да есть, но какое не знаю». Ответы на вопросы «Есть ли кто-то, кому Николай/Александр является папой? Кому Николай/Александр – папа?», «Есть ли кто-то, кому Татьяна/Елена является мамой? Кому Татьяна/Елена – мама?» вызвали затруднение у 56% испытуемых с РАС. Дошкольники говорили о том, что «...да, Николай/Александр – папа», «... да, Татьяна/Елена – мама», но чьи конкретно это родители, дети ответить затруднялись.

Вторая серия заданий была направлена на **исследование понимания терминов брат/сестра** и состояла из двух групп заданий: на материале собственной и кукольной семьи. Ответы на вопросы первой группы не вызвали существенных затруднений у дошкольников ЭГ. Средний балл за выполнение задания – 4,2 балла. Примерно 15% испытуемых допускали ошибки при ответе на вопросы: «У твоего дяди X (имя родного брата матери) / у твоей тети X (имя родной сестры матери) есть родная сестра? Как ее/их зовут? У твоего дяди Y (имя родного брата отца) / у твоей тети Y (имя родной сестры отца) родной брат? Как его/их зовут?», дети либо не могли ответить совсем, говоря, что «...брата или сестры у моего дяди нет». Но при этом тут же противоречили сами себе, утверждая, что «...мой дядя – это брат моей мамы». В 24% ответов дошкольники говорили о том, что «...у моего дяди/моей тети есть брат/сестра», но кто именно – уточнить не могли.

Дети ЭГ за выполнение этого задания в среднем получали 2,5 балла. При ответах на вопросы: «У твоей мамы есть родной брат? (Если да) Как его зовут? У твоей мамы есть родная сестра? (Если да) Как ее зовут? У твоего папы есть родной брат? (Если да) Как его зовут? У твоего папы есть родная сестра? (Если да) Как ее зовут? У твоего дяди X (имя родного брата матери) / у твоей тети X (имя родной сестры матери) есть родная сестра? Как ее/их зовут? У твоего дяди Y (имя родного брата отца) / у твоей тети Y (имя родной сестры отца) родной брат? Как его/их зовут?», 89% детей с РАС допускали множественные ошибки. Например, при ответе на вопрос «у твоей мамы есть родной брат? (Если да) Как его зовут?» при наличии родного брата у мамы большинство детей отвечали, что «...его нет», или же говорили о том, что «...он есть, но кто это, я не знаю». Утвердительно ответить на вопросы «У твоего дяди X (имя родного брата матери) / у твоей тети X (имя родной сестры матери) есть родная сестра? Как ее/их зовут? У твоего дяди Y (имя родного брата отца) / у твоей тети Y (имя родной сестры отца) родной брат? Как

его/их зовут?» смогло лишь 8% детей. Лишь только 2% испытуемых смогли назвать имя человека, который является братом или сестрой родителей. Отвечая на вопрос на вопрос о том, есть ли у него брат, дети с РАС, находящиеся на эгоцентрической стадии усвоения терминов родства, иногда говорили (о своем старшем брате): *«Нет, Вася уже мне не брат, он уже с нами не живет»*. Предполагалось, что *«брат – обязательно мальчик, проживающий вместе с ребенком»*.

Анализ выполнения заданий на наглядном материале (кукольная семья) показал, что нормотипичные дошкольники и здесь были более успешны, чем дети с РАС. Средний результат за выполнение этого задания в КГ – 4,9 балла, в ЭГ – 3 балла. Основные ошибки дошкольники ЭГ допускали при ответах на вопросы: *«Какое отчество у Вани? Почему? Какое отчество у Оли? Почему?»*. Примерно 43% детей с РАС ответили, что *«...у Вани и Оли отчества нет вообще»*, 34% дошкольников говорили о том, что *«...отчество есть, но они не знают какое именно»*. В 9% случаев дети давали правильный ответ, но не могли объяснить, почему именно такое отчество, что говорит о том, что они не понимают суть данного термина.

В процессе исследования **понимания терминов сын/дочка** на материале собственной семьи дошкольника дети КГ в среднем получали 4,2 балла, дошкольники ЭГ – 2,5 балла.

Самыми частотными для нормотипичных детей были ошибки в ответах на вопросы: *«Есть ли у твоего дедушки Х (имя дедушки по матери) дочка? Как ее/их зовут? Есть ли у твоего дедушки Х (имя дедушки по матери) сын? Как его/их зовут? Есть ли у твоей бабушки Х (имя бабушки по матери) дочка? Как ее/их зовут? Есть ли у твоей бабушки Х (имя бабушки по матери) сын? Как его/их зовут? Есть ли у твоего дедушки Y (имя дедушки по отцу) дочка? Как ее зовут? Есть ли у твоего дедушки Y (имя дедушки по отцу) сын? Как его/их зовут? Есть ли у твоей бабушки Y (имя бабушки по отцу) дочка? Как ее/их зовут? Есть ли у твоей бабушки Y (имя бабушки по отцу) сын? Как его/их зовут?»* Их допустили 19% испытуемых. Чаще всего дети называли имена братьев/сестер мамы и папы, говоря, что это *«...сын/дочка бабушки/дедушки»*. Помочь назвать своих родителей дошкольникам помогали наводящие вопросы, например: *«А если твоя мама родная сестра твоей тети, значит у них одна мама?»*.

Наиболее распространенными в ЭГ группе были трудности при ответе на следующие вопросы: *«Есть ли у твоего дедушки Х (имя дедушки по матери) дочка? Как ее/их зовут? Есть ли у твоего дедушки Х (имя дедушки по матери) сын? Как его/их зовут? Есть ли у твоей бабушки Х (имя бабушки по матери) дочка? Как ее/их зовут? Есть ли у твоей бабушки Х (имя бабушки по матери) сын? Как его/их зовут? Есть ли у твоего дедушки Y (имя дедушки по отцу) дочка? Как ее зовут? Есть ли у твоего дедушки Y (имя дедушки по отцу) сын? Как*

его/их зовут? Есть ли у твоей бабушки У (имя бабушки по отцу) дочка? Как ее/их зовут? Есть ли у твоей бабушки У (имя бабушки по отцу) сын? Как его/их зовут?».

В 34% дети КГ и 8% случаев дошкольники с РАС не могли подобрать ответ на перечисленные вопросы, говорили о том, что «...не знают, если ли у дедушки/бабушки сын или дочка», либо говорили, что «...есть, но не знают кто именно». Эти испытуемые в овладении терминами родства находились на промежуточной стадии между этапом отказа от эгоцентризма и децентрацией. Они уже отказались от собственной точки отсчета, но встать на чужую были способны еще не всегда. Можно предположить, что это были те испытуемые, которые уже достигли стадии эгоцентризма, продвинулись к взрослому, пониманию терминов. Сначала они отсчитывали родство «вверх», а потом уже «вниз», например, большинство детей раньше могли оценить, кто мама мама, чем кто бабушкина дочка. В предпринятом эксперименте это выражалось в том, что дети на некоторые вопросы, требующие принятия чужой точки отсчета, ответов не давали, в то время как другие, не достигнувшие стадии эгоцентризма или только в нее пришедшие, не задумываясь, давали неверные, эгоцентрические ответы.

При ответах на вопросы: «Теперь посмотри на Андрея. У Андрея есть сын? (Если да) Кто его сын? А есть у Андрея дочка? (Если да) Кто его дочка? Теперь посмотри на Марину. У Марины есть сын? (Если да) Кто ее сын? А есть у Марины дочка? (Если да) Кто ее дочка?» дети ЭГ в 28% называли только себя, забывая о своем брате/сестре. В 6% случаев дополнительные вопросы «А у тебя есть брат? Да. А он кто у твоей мамы?» помогали испытуемым подобрать правильные ответы.

В 14% ответах дети с РАС, отвечая на вопрос о том, кто бабушкина дочка, называли себя и добавляли: «Мама в детстве была ее дочка, а сейчас она уже большая». Подобные ответы можно, видимо, объяснить тем, что дети знали о том, что мама была ее дочкой, но полагают что дочка – это обязательно ребенок.

Анализ результатов выполнения аналогичного задания с использованием наглядного материала позволил оценить успешность в КГ на 4,9 баллов, в ЭГ на 2,7 баллов. Ошибки дошкольников КГ были случайными, единичными и в большинстве случаев исправлялись ими самостоятельно. Особую трудность для 87% детей с РАС составили ответы вопросы: «А сын у бабушки Елены есть? (Если да) Кто ее сын? Теперь посмотри на дедушку Николая. У дедушки есть дочка? (Если да) Кто его дочка? А у дедушки Александра есть сын? (Если да) Кто его сын? А дочка у бабушки Татьяны есть? (Если да) Кто ее дочка?». Дети считали, что у бабушки/дедушки есть сын или дочка, но не могли правильно указать кто именно, обычно указывали на Олю и Ваню (внучку и внука, что говорило о том, что они не понимали смысла данных терминов.

В эксперименте с кукольной семьей куклу-мальчика и куклу-девочку в качестве внуков куклы-бабушки и куклы-дедушки назвали лишь 24% детей с РАС, тогда как себя в качестве внука/внучки собственных бабушек и дедушек – 46% дошкольников ЭГ. Это соотношение сохраняется для данной категории детей и в других заданиях. Дети объективно лучше отвечали на вопросы о собственной семье. Можно предположить, что здесь действовал фактор «обученности»: для того, чтобы признать себя чьим-то внуком (внучкой) надо либо это знать – получить «как данность» (например, если бабушка называет ребенка внуком), либо «высчитать», приняв чужую (бабушкину/дедушкину) точку отсчета. Часто дети на занятиях или дома «выучивали» отношения родства. Однако в эксперименте с кукольной семьей отношения родства необходимо было «высчитать» самому, по аналогии с собственной семьей, что было трудным или недоступным для детей с РАС.

Иная картина наблюдалась при анализе ответов дошкольников КГ. В этом и аналогичных заданиях дети с нормотипичным развитием демонстрировали лучшие результаты при определении родства в кукольной, а не в собственной семье. Правильные ответы составляли 94 и 86% соответственно. Можно предположить, что для того, чтобы признать кукол-детей в качестве внуков, детям не требовалось встать на чью-то точку отсчета. Они исходили из знания, что внуки – дети, а чьи они внуки – на это их внимания не обращали. В ситуации, когда дошкольники еще не способны окончательно осознать относительность терминов родства, но уже находились на достаточно высоком уровне их развития, они компенсировали эту неспособность обобщением на ложных основаниях. Здесь для детей существенным фактором для определения круга лиц, к которым можно применить тот или иной термин родства, становился возраст человека: *дедушка/бабушка – обязательно старые, внуки – дети* и т.п. Детями этот параметр оценивался своеобразно. В речи старших дошкольников значение «возраст» не заложено, дети только устанавливают отношения родства. Однако такое ложное умозаключение на некоторое время помогало дошкольникам, поскольку почти во всех реальных ситуациях оказывалось верным: почти всегда, когда речь идет о внуках, имеются в виду дети, а когда о бабушках/дедушках – люди пожилые. В итоге неверное умозаключение приводило детей к практически всегда правильному использованию слова.

Исследование **понимания терминов бабушка/дедушка** на материале семьи дошкольника предполагало ответы на ряд вопросов в соответствии с методикой. Анализ результатов эксперимента показал, что дети КГ в среднем были более успешны детей ЭГ, получив 3,2 и 2,1 балла соответственно. С основными трудностями столкнулись 37% нормотипичных детей, отвечая на вопросы: *«Какое отчество у твоего дедушки Х/У? Какая фамилия у твоего дедушки Х/У? У тебя есть бабушка? Как ее зовут? (Как их зовут?) Какое отчество у твоей бабушки Х/У? Какая фамилия у твоей бабушки Х/У?»*. В 20% случаев дети

говорили, что «...у их бабушки/дедушки есть отчество, но они не знают какое, потому что мама не говорила». Отвечая на вопросы про фамилию, 67% детей утверждали, что у их бабушки и дедушки фамилия такая же, как и у них самих, даже если фамилии различались.

Большинству (92%) дошкольникам с РАС было трудно ответить на вопросы: «*Есть ли у тебя дедушка? Как его зовут? (Как их зовут?) У тебя есть бабушка? Как ее зовут? (Как их зовут?). А на вопросы Какое отчество у твоего дедушки Х/У? Какая фамилия у твоего дедушки Х/У? Какое отчество у твоей бабушки Х/У? Какая фамилия у твоей бабушки Х/У?*». Чаще всего дети либо отказывались отвечать, либо говорили о том, что не владеют этой информацией.

При выполнении аналогичных заданий на наглядном материале дети КГ в среднем получали 4,5 балла, дошкольники ЭГ – 2,5 балла. Самыми частотными в КГ были ошибки при ответах на вопросы: «*А у мамы (Марины) есть отчество? (Если да) Какое у нее отчество? А у папы (Андрея) есть отчество? (Если да) Какое у него отчество?*». Нужно отметить, что изначально дети затруднялись в определении отчества, но при подсказке «*Посмотри на кукол и скажи, чье имя нам нужно узнать, чтобы правильно назвать отчество*» проводили корректировку и давали правильный ответ. Особую трудность у детей ЭГ вызвали ответы на вопросы: «*А у мамы (Марины) есть отчество? (Если да) Какое у нее отчество? А у папы (Андрея) есть отчество? (Если да) Какое у него отчество?*» Помощь в виде наводящих вопросов не помогала при поиске ответов.

Изучение **понимания терминов внук/внучка** на материале собственной семьи ребенка предполагало анализ ответов на ряд вопросов в соответствии с методикой констатирующего эксперимента. Средний результат за выполнение в КГ составил 4,9 баллов, в ЭГ – 3,1 балл.

Нормотипичные дети допускали случайные ошибки, большинство из них самостоятельно исправлялось без подсказки экспериментатора. Ошибки дошкольников с РАС появлялись в том, что в 27% случаев вместо названия себя или своего брата/сестру, дети называли маму или папу.

Средний результат за выполнение заданий на наглядном материале в КГ – 4,9 балла, в ЭГ – 4,6 балла. Ошибки дошкольников как в КГ, так и в ЭГ были единичными, исправлялись самостоятельно.

Дополнительная серия заданий была направлена на исследование **понимания терминов муж/жена** и осуществлялась на материале только кукольной семьи. Испытуемым были заданы вопросы: «*У мамы (Марины) есть муж? (Если да) Кто он? У папы (Андрея) есть жена? (Если да) Кто она? Есть ли у бабушки Татьяны муж? (Если да) Кто он? Есть ли у дедушки Николая жена? (Если да) Кто она? Есть ли у бабушки Елены муж? (Если да) Кто он? Есть ли у дедушки Александра жена? (Если да) Кто она?*»

Анализ результатов исследования показал, что в целом при выполнении этого задания дети КГ были более успешны (5 баллов), чем дети ЭГ (3,5 балла).

Основные трудности 59% детей с РАС проявлялись в ответах на вопросы: «*Есть ли у бабушки Татьяны муж? (Если да) Кто он? Есть ли у дедушки Николая жена? (Если да) Кто она? Есть ли у бабушки Елены муж? (Если да) Кто он? Есть ли у дедушки Александра жена? (Если да) Кто она?*». Как правило, ответ оказывался отрицательным, но часто при утвердительном ответе уточнить, кто именно является женой/мужем дети не могли.

Качественный анализ данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволил выявить следующие особенности понимания термина родства и родственных отношений у детей дошкольного возраста с РАС.

Обобщение результатов констатирующего эксперимента позволило разделить испытуемых на три группы. Основным критерием отбора стал уровень сформированности понимания термина родства и родственных отношений как одной из лингвистической предпосылки к развитию общения.

Дети *первой группы* (92% дошкольников КГ) продемонстрировали высокий уровень сформированности понимания термина родства и родственных отношений (от 4 до 5 баллов). Понимание терминов родства у детей этой группы находится на этапе перехода от «эгоцентризма» к этапу «отказа от эгоцентризма». Дети этой подгруппы перестают «эгоцентрически» воспринимать термины родства и начинают демонстрировать децентрацию – как отказ от единственной (собственной) точки отсчета. Дошкольниками данной подгруппы признается возможность существования других точек, от которых можно отсчитывать. Помимо того, что дети могут назвать своего брата/сестру (для этого достаточно «знать» слова «брат/сестра», как личные имена своих сиблингов), они способны понять, что сами являются братом/сестрой, для этого уже недостаточно просто владеть информацией, необходимо встать на чужое место, на чужую точку отсчета. Даже для того чтобы назвать брата/сестру мамы/папы, недостаточно знать слова «брат/сестра» как ярлыки, для этого уже необходимо отказаться от ярлыкового восприятия этих терминов. Для понимания того, что мама/папа – чьи-то братья/сестры тоже необходимо не воспринимать эти термины как штампы. Дошкольникам данной подгруппы удается отказаться от «ярлыкового» восприятия терминов, осознать, что брат/сестра – не личные имена, что у каждого человека свои братья/сестры, что позволяет осуществить полное осознание осознания терминов брат/сестра. Дети осознают, что мама/папа, брат/сестра может быть не только у них, но и у других людей (при этом – не только у детей).

Специфичным является овладение детьми данной группы понятиями «сын/дочка». Это связано с тем, что для понимания этих терминов не предполагается отсчет «от ребенка», соответственно прогресса на седьмом году жизни в усвоении терминов «сын/дочь» нет, возможен даже регресс по сравнению с предыдущим этапом (из-за отказа от «ярлыкового» восприятия). Однако в данной группе возрастает количество детей, понимающих, что их папа/мама – сын/дочка соответствующих бабушки/дедушки. Можно утверждать, что эти дети в ограниченных объемах уже начинают понимать возможность неединственной точки отсчета и перестают опираться на перцептивные компоненты при восприятии этих терминов и воспринимать их как ярлыки.

Дошкольники *второй группы* (46% детей ЭГ и 8% детей КГ) продемонстрировали средний уровень понимания терминов родства и родственных отношений (от 2 до 4 баллов). Понимание терминов родства у детей этой группы находится на этапе перехода от «эгоцентризма» к этапу «отказа от эгоцентризма», характерной чертой которого является постепенный переход от ярлыкового типа восприятия терминов родства к эгоцентричному пониманию. Дети этой группы уже были способны признать, что и у кого-то другого бывает мама. Переходный характер этой стадии проявляется в наличии черт предыдущего (ярлыкового) этапа, например, когда термин родства приравнивается к личному имени (ответы в виде имени собственного брата/сестры на вопрос о брате/сестре матери/отца, или ответы именем собственной матери на вопрос о папиной маме). Переход отражается и в зарождении черт следующего этапа – эгоцентрического. Об этом свидетельствует указание на себя при ответе о сыне/дочке бабушки/дедушки. О проявлении эгоцентрического этапа свидетельствует начало осознания собственной релятивности (умения вставить на точку зрения другого человека), в том случае, когда речь идет именно о нем самом. При этом ребенок оказывается не способен в аналогичной ситуации встать на точку зрения другого человека (т.е. начинает намного лучше понимать, что сам является сыном/дочкой своих родителей, чем, что другой ребенок является сыном/дочкой его/ее родителей). Для этой стадии характерно появление «реципрокности». Появляется осознание отношений родства в пределах поколения самого ребенка и между поколениями ребенка и его родителей, но не между поколением ребенка и поколением бабушек/дедушек. Способность отказаться от «ярлыкового» восприятия зарождается раньше, чем способность встать на точку зрения другого человека. Ребенок понимает абсурдность ответа на вопрос «Есть ли у мамы мама?» именем самой матери, отказывается от «ярлыковых» ответов в пользу отсутствия ответа. Это свойство является одним из первых шагов на пути перехода от ярлыкового этапа к этапу эгоцентрическому и к дальнейшей децентрации, так как для того чтобы признать различные точки отсчета, надо осознать одну точку отсчета – свою.

Дети с РАС, включенные в эту группу, демонстрировали два типа ошибок: 1) по типу построения линейно-половой протосистемы и 2) по типу построения протосистемы одновременности.

Дошкольники ЭГ, допускаявшие первый тип ошибок, находились на той стадии, когда еще были неспособны четко сформулировать, что есть отцовская линия, а есть – материнская, и строго придерживаться принятого предположения, а если объявил данных куклу-бабушку и куклу-дедушку мамой и папой куклы-мамы, то и придерживаться этой точки зрения до конца эксперимента, например *в качестве сына/дочки этих куклы-бабушки и куклы-дедушки называть куклу-маму*. В ответах детей, построивших эту «линейно-половую протосистему» прослеживалась своеобразная логика: например, родство устанавливалось только по принципу пола. Из одной и той же пары бабушки и дедушки (которые объявлялись женой и мужем друг другу) бабушка называлась мамой куклы-мамы, а дедушка – папой куклы-папы (т.е. с опорой на перцептивный компонент). Данный взгляд проводился достаточно последовательно, так как не только кукла-папа при этом оказывался сыном куклы-дедушки (и только его), а кукла-мама – дочкой куклы-бабушки (и только ее), но более того, на вопрос об отчестве куклы-папы дети образовывали его по имени куклы-дедушки – «Николаевич», а на вопрос об отчестве куклы-мамы образовывали имя по ее матери «Татьяновна». Подобное выстраивание родства по полу встречалось и у нормотипичных детей седьмого года жизни, но было гораздо более характерным для детей с РАС.

Испытуемые с РАС, допускаявшие второй тип ошибок, в ходе эксперимента демонстрировали одни и те же ошибки – кукла-бабушка и кукла-дедушка объявлялись одновременно родителями и куклы-мамы, и куклы-папы. Такие появления могли быть связаны с неосведомленностью детей о фамилиях старших родственников, знание которых могли служить опорой для маркирования родственников терминами родства. Видимо поэтому знакомые с фамилиями дети, в отличие от тех, которые не обладали такими знаниями, лучше понимали, что общих родителей у мамы и папы быть не может и не объявляли их одновременно родителями и того, и другого. Вместе с тем они еще не умели по-настоящему выстроить систему родства, но желая как-то «распределить» родственников, выстраивали более сложную «линейно-половую протосистему» – с опорой на перцептивно осязаемый показатель (пол). У нормотипичных детей ошибок такого типа обнаружено не было.

Дошкольники *третьей группы* (52% детей ЭГ) продемонстрировали низкий уровень понимания терминов родства и родственных отношений (от 1 до 2 баллов). Понимание терминов родства у детей этой группы находится на этапе «ярлыка». Отношения родства воспринимаются детьми как своего рода «личные имена», обозначающие конкретного человека. Восприятие терминов родства осуществляется либо как «личных имен», либо с опорой на перцептивный компонент. Дошкольники с РАС используют термины родства как ярлыки. Некоторые из них

знают, что у мамы есть отчество, но не могут назвать отчество другого человека и даже имя своего отца. Имена на этом этапе воспринимаются как данность, как ярлыки, термины родства также воспринимаются как ярлыки, но так как они не являются постоянными обозначениями данного человека (этого ребенок как раз и не осознает), то константным для него на этом этапе является один термин родства по отношению к этому родственнику. В качестве постоянного термина-ярлыка выступает тот, который отражает родство по отношению к ребенку.

В целом в ходе проведенного исследования было выявлено, что дети, страдающие РАС, испытывают значительные трудности в понимании терминов родства и родственных отношений. Способность к пониманию терминов родства и родственных отношений крайне значима для развития сложных форм социального взаимодействия между людьми, для понимания связи между действиями людей, для установления адекватного и продуктивного контакта. Трудности в понимании терминов родства и родственных отношений могут объяснить симптомы РАС, относящихся к нарушениям общения у этих детей. Анализ полученных в ходе экспериментального исследования данных позволяет сделать вывод о необходимости проведения целенаправленной работы по развитию лингвистических предпосылок общения у дошкольников с РАС.

Список литературы

1. Башина В. М. Ранний детский аутизм // Исцеление: альманах. – М., 1993.
2. Башина В.М., Симашкова Н.В. К особенностям коррекции речевых расстройств у больных с синдромом детского аутизма // Исцеление: альманах. – М., 1993. – Вып. 1. – С. 154–160.
3. Доброва Г.Р. Онтогенез персонального «речевого» дейксиса // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 5. – С. 163–168.
4. Есперсен О. Философия грамматики. – М., 1958.
5. Кобрина Л.М., Беляева А.А. Основы дифференциальной психолого-педагогической диагностики расстройств аутистического спектра в контексте отличия от сходных состояний и опасность гипердиагностики // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – 2018. – № 4. – С. 206–213.
6. Лебединская К., С., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. Дети с нарушениями общения: Ранний детский аутизм. – М.: Просвещение, 1989.
7. Морозова Т.И. Отклонения в речевом развитии при детском аутизме и принципы их коррекции // Аутизм: методические рекомендации по коррекционной работе / под ред. С.А. Морозова. – М., 2002. – С. 88–109.
8. Щукина Д.А. Теоретические основы исследования предпосылок к общению у дошкольников с расстройствами аутистического спектра на логопедических занятиях // Школа будущего. – 2016. – № 6. – С. 168–178.
9. Щукина Д.А., Логинова Е.А. Состояние проблемы изучения нарушений речевого развития и общения детей с расстройствами аутистического спектра // Специальное образование: материалы XII Междунар. науч. конф. 2016. – С. 150–154.
10. Ricard M., Girouard C.P., Gouin-Decarie T. Personal pronouns and perspective taking in toddlers // Journal of Child Language, 1999, 26, 681-697.

Статья поступила: 30.04.2019. Принята к печати: 07.05.19

УДК 37.015.3 : 316.485

Е. А. Иванов, С. В. Марихин, Л. В. Шабанов

Адаптационная конфликтность и формирование коммуникативных способностей у студентов и курсантов российских вузов

Коммуникативные способности молодого человека формируют адаптацию, что является важным фактором обеспечения выполнения поставленных профессиональных задач. Существует разница между общением в военных группах и связью между гражданской профессиональной деятельностью. Можно предположить, что определенные факторы восприятия окружающей среды конфликтуют с индивидуальными особенностями поведения человека. Это означает, что для целенаправленного формирования социализации личности необходимо создавать условия для воспитания конфликтоустойчивых элементов коммуникативных качеств, которые свойственны каждому индивидуально и при этом – отличаться друг от друга.

The communicative abilities of a young person form an adaptation, which is an important factor in ensuring the fulfillment of the set professional tasks. There is a difference between communication in military teams and connect among civilian professional activities. It can be assumed that certain environmental perception factors conflict with the individual characteristics of a person's behavior. This means that for the purposeful formation socialization of the individual it is necessary to create conditions for the education of conflict-resistant elements of communicative qualities, which are peculiar to everyone individually and are different from each other.

Ключевые слова: социализация личности, социальная среда, коммуникация, конфликтоустойчивые модели индивидуального поведения.

Key words: personality socialization, social environment, communication, conflict-resistant models of individual behavior.

В условиях современного высшего образования в России особое значение приобретают проблемы, связанные с развитием и формированием коммуникативных способностей у будущих руководителей нижнего и среднего уровня. В связи с этим нами было разработано исследование, целью которого стало различие коммуникативных умений и конфликтных паттернов поведения у будущих военных и гражданских руководителей [2, с. 210–213; 3, с. 84–95]. Для этого был рассмотрен уровень развития коммуникативных и организаторских способностей, факторы конфликтных оценок в тестах коммуникативных качеств с точки зрения успешности (открытость, социальная смелость, сдержанность, социальная проницательность) [4, с. 86].

Выборку составили 100 чел. В возрасте от 18 до 24 лет: 50 курсантов военных академий и институтов и 50 студентов гражданских университетов Санкт-Петербурга. Испытуемым были предложены: методика определения организаторских и коммуникативных качеств (Л.П. Калининский) [1, с. 110–111]; методика «Я – лидер» (Е.С. Фёдоров, О.В. Ерёмин), модификация Т.А. Мироновой [6, с. 391–392]; опросник «Коммуникативные и организаторские способности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин) (КОС) [5].

Исходные данные, полученные в результате наблюдения, показали, что демонстрация дезадаптивной формы направленности личности по показателю «Направленность» у студентов выше, чем адаптивной (студенты: 3,90 / 3,10; курсанты: 1,014 / 2,71). Кроме того, в группах студентов наблюдалась некоторая тенденция к выходу за рамки интересов группы, индивидуальные интересы ставились выше, чем коллективные. Дезадаптивные формы более устойчивы (коэффициент вариативности соответствует среднему уровню – 1,66). Студенты для достижения целей стараются привлекать весь коллектив, курсанты достигают совместных решений в маленьких коллективах от 3–4 чел. До отделения (10,57 / 6,01). Таким образом, наблюдаемое противоречие выглядит так: студентам, с одной стороны, важны индивидуальные ценности, но в то же самое время они вынуждены учитывать групповые потребности и ценности.

Средний уровень сформированности показателя «Деловитость» выше, чем адаптивный и дезадаптивный; курсанты уверены в себе и умеют принимать ответственность за собственные решения (общий – 7,90), но им необходим внешний контроль за деятельностью. Студенты более активны в сфере деловых манипуляций (10,24); в этом смысле деловые качества курсантов скорее ригидны, устойчивы (средний – 2,48), а у студентов – шире горизонт возможностей, в деловой сфере они более активны и подвижны (3,71).

При этом важно понимать, что априори курсанты стремятся к лидерству и данное стремление соответствует ситуации, в которой они находятся, студентам не характерны демонстрации тщеславия, властности, они не проявляют склонность к авторитаризму, деспотичности (общий – 8,90 / 8,38). Студенты в общих коммуникативных ситуациях лучше умеют манипулировать людьми, определяя средства для достижения цели (адаптация – 2,67 / дезадаптация – 2,95), курсанты же более склонны к проявлению властности, авторитарности (3,76 / 2,86).

Уверенность в себе у курсантов подвержена значительным изменениям, она связана с процессом адаптации и формированием профессионально важных качеств военнослужащего (3,43 / 1,38), а у студентов этот процесс заметно растянут, более стабилен и подчинён срокам окончания вуза (2,81 / 2,81). Возможно, поэтому курсанты более уве-

рены в себе, они менее склонны к дезадаптивному поведению в установлении собственного авторитета (средняя величина – 3,48; общая – 8,29), а студенты излишне ревнивы по отношению к собственному успеху, больше ориентированы на личный успех, а не коллектива в целом (средняя – 2,38; общая – 8,00).

Требовательность и жёсткость в общении совокупно по выборке достаточно вариативна, есть студенты, которые крайне требовательны и жёстки по отношению к другим, есть курсанты, которые, наоборот, нетребовательны. Тем не менее требовательность студентов, скорее, ситуативна (адаптация – 3,05; дезадаптация – 4,86 при среднем – 2,71 и общем – 10,62). Курсанты же склонны к излишней требовательности, они более настойчивы, могут использовать средства управления, не соответствующие ситуации (адаптация – 2,90 / дезадаптация – 2,29 при среднем – 3,00 и общем – 8,19).

Упрямство и негативизм более характерны для студентов ситуации (адаптация – 2,48 / дезадаптация – 2,57 при среднем – 2,71 и общем – 7,76). Им более характерна неуступчивость, скептическое отношение к происходящему, однако данное сопротивление, как правило, проходит скрыто, они не стараются заявлять о своей оппозиции. У курсантов эти показатели сглаживаются благодаря особенностям военной службы, организации быта, служебными обязанностями, что, может быть, до конца и не принимается ими, но и не оспаривается, принятое как должное положение вещей (адаптация – 2,62 / дезадаптация – 2,10 при среднем – 1,95 и общем – 6,67).

Уступчивость (кротость, покорность, соглашательство) как стратегия поведения курсантам не свойственна (адаптация – 4,43 / дезадаптация – 2,57), однако с учётом складывающихся обстоятельств или под давлением авторитета готовы уступить без спора и сопротивления (средний – 3,43 / общий – 10,43). Студенты уступчивы в большей степени (адаптация – 2,67 / дезадаптация – 3,67), но в то же самое время не умеют учитывать все обстоятельства ситуации в силу недостаточного жизненного опыта (средний – 2,71 / общий – 9,05).

По показателям зависимости студенты демонстрируют неуверенность в себе в сочетании с низкой самостоятельностью (адаптация – 2,48 / дезадаптация – 2,76 при среднем – 2,52 и общий – 7,76). Для курсантов категория «зависимость» ассоциируется с демонстрацией социальной незрелости и оценивается ситуативно (средний – 2,29 / общий – 5,67). Хотя высок коэффициент вариативности зависимости по дезадаптивному уровню (адаптация – 2,67 / дезадаптация – 2,71).

Обе группы достаточно коммуникативны, во взаимоотношении с другими людьми проявляют тактичность, приспосабливаются к их индивидуальным особенностям. Студенты легко вступают в контакт, просчитывают окружающую обстановку, ориентируются на мнение других, стараются обеспечить одобрение своего мнения, поступков со стороны

значимых людей (адаптация – 2,14 / дезадаптация – 3,14 при среднем – 3,33 и общем – 8,62). Курсанты активны в сотрудничестве, открыты для общения, тактически гибки, уживчивы, в социальных контактах естественны, могут демонстрировать излишнюю зависимость от других людей (адаптация – 4,19 / дезадаптация – 2,29 при среднем – 2,81 и общем – 7,29).

Испытуемые умеют сопереживать, готовы помочь другим людям, могут поступить бескорыстно, при этом отзывчивость реализуется не в ущерб себе, с учетом собственных интересов. Студенты не критичны, но имеют склонность к жертвенности, снисходительности (адаптация – 2,19 / дезадаптация – 2,62 при среднем – 2,57 и общем – 7,38). У курсантов на дезадаптивном уровне есть лица как с адекватной альтруистичностью, так и те, кто готов пожертвовать собственными интересами ради других людей (адаптация – 2,57 / дезадаптация – 3,76 при среднем – 3,19 и общем – 6,52).

Анализ развития коммуникативных способностей в группах студентов и курсантов в целом показывает различие в выраженности каждой способности в зависимости от характера обучения (военный / гражданский вуз). Курсанты в отличие от студентов лучше умеют ставить коллективные цели и их достигать, они лучше умеют решать поставленные задачи коллективно. При этом обе репрезентативные группы демонстрируют уверенность в своих решениях, умеют брать на себя ответственность и в целом не склонны к пассивному поведению. Расхождение выявились по показателям: агрессивности (курсанты – 6,33 / студенты – 8,81), зависимости (курсанты – 6,52 / студенты – 7,86), компетентности (курсанты – 14,10 / студенты – 9,95). Если курсанты более компетентны в организаторской и коммуникативной деятельности, то студенты в управленческой ситуации чаще прибегают к агрессивным действиям, чтобы доказать свою точку зрения, они более зависимы от мнения окружающих, еще недостаточно самостоятельны.

Особенности организаторских способностей студентов и курсантов различны и имеют довольно серьезные расхождения в показателях владения собой, распределения своих сил, развитости волевых качеств личности. Испытуемые осознают, что хотят и могут сформулировать жизненные цели и обычно хорошо справляются с поставленными задачами (умение управлять собой – курсанты – 19 / студенты – 15; t-критерий – 1,877). Вариативность данных по шкале «осознание цели» – 20 / 14; t-критерий – 1,888.

Владение ситуацией и умение решать возникающие проблемы имеют устойчивую разницу (курсанты – 18 / студенты – 9; t-критерий – 2,010). Способность развита и достаточно устойчива (коэффициент вариации в целом по выборке 12%). Несмотря на то, что и те и другие планируют последовательность действий, необходимых для разреше-

ния сложной жизненной ситуации, студенты часто не осознают реальности принятия решений, что также отражается в творческом подходе (разнообразии решений задачи): курсанты – 17 / студенты – 10; t-критерий – 2,011.

Испытуемые, как и многие молодые люди, стараются внести разнообразие в свой мир, но присутствует ряд особенностей у курсантов с учетом их учебы в жестко регламентируемых условиях дисциплинарного вуза проживания в условиях казармы. Отсюда, с одной стороны, возникает ощущение повторяемости событий, а с другой – поиск новых ощущений, могут пойти на риск. Также разнится умение оказывать влияние. Курсанты умеют влиять на других людей, активизировать на совместную деятельность товарищей, однокурсников, при этом студенты стараются производить хорошее впечатление на окружающих, могут убедить в своей правоте, но и учитывать мнение других (курсанты – 20 / студенты – 8; t-критерий – 2,111).

Также курсанты хорошо ориентируются в правилах организаторской работы и умеют правильно подбирать людей для выполнения задания в зависимости от их способностей, характера поручения и пр. (курсанты – 19 / студенты – 9; t-критерий – 2,110), студенты – скорее, коллективисты (курсанты – 20 / студенты – 7; t-критерий – 2,112) и предпочитают работать в группе (курсанты – 20 / студенты – 7; t-критерий – 2,113).

Сравнивая коммуникативные и организаторские склонности курсантов и студентов, необходимо отметить, что в выборке наблюдается средняя выраженность, хотя курсанты стремятся к социальным контактам, мотивируя тем, что их коммуникативный потенциал раскрыт не до конца, и это приводит к тому, что не все умеют правильно распределять свой круг знакомств. Так, у студентов мотивация развития коммуникативных способностей ниже, чем у курсантов (курсанты – 0,77 / студенты – 0,47; t-критерий – 2,457); организаторские склонности по всей выборке преимущественно ниже среднего (курсанты – 0,92 / студенты – 0,52; t-критерий – 2,542). По отдельным коммуникативным и организаторским умениям можно говорить о попытках использования навыков коммуникативного стиля, проявлению мотивов взаимодействия с людьми через вербальные и невербальные средства общения. Студенты могут вступать в агрессивный диалог, использовать зависимый коммуникативный стиль курсантам, демонстрировать инфантильность.

В ходе исследования было определено различие коммуникативных умений и конфликтных паттернов поведения у будущих военных и гражданских руководителей. Для курсантов в целом характерны быстрая, своевременная и точная ориентировка в ситуации взаимодействия и в партнерах поведения; стремление понять другого человека в контексте требований конкретной ситуации; установка в контакте не только на

дело, но и на партнерство; уважительное, доброжелательное отношение к равным; уверенность в себе, раскованность, адекватная включенность в ситуацию; владение ситуацией, гибкость, готовность проявить инициативу в общении или передать её партнеру; высокая коммуникативность, умение эффективно общаться в разных статусно-ролевых позициях, устанавливая и поддерживая требуемые контакты независимо, а иногда и вопреки сложившимся отношениям.

Конфликтоустойчивость обусловлена факторами высокого статуса и популярности в группе; умение организовывать дружную совместную работу, ориентации на решение общих групповых задач; умение создать благоприятный климат в коллективе даже не схожих по общим характеристикам и возрастным рамкам людей.

Многие студенты показали низкую коммуникативную компетентность. Она была связана с рассеянностью и невнимательностью заполнения тестов, переключением внимания на гаджеты и т. п. В среднем же студенты уступают курсантам по причине низкой профориентированности на своё будущее, частичного отсутствия какого-либо умения (например, умения ориентироваться, как вести себя в конкретной ситуации); возникающими трудностями практической реализации хорошо усвоенного умения (нежелание, утомление, невнимание, особенности ситуации и др.).

Конфликтоустойчивые модели отличаются низкой устойчивостью ввиду недостаточно развитой волевой сферы личности, низкого уровня самоконтроля (например, из-за неумения справиться с неблагоприятным состоянием – перевозбуждением, импульсивностью, агрессией и т. д.). Кроме того, многие студенты не смогли справиться с барьерами восприятия другого человека «непохожего» или «неидентифицируемого» со своей референтной группой (стереотипы, поверхностная идентификация, низкий интерес на поддержание контакта).

Коммуникативные и организаторские способности являются профессионально важными качествами управленца. Их оптимальный уровень сформированности обеспечивает более высокий уровень выполнения профессиональных задач. Естественно, что определенные факторы восприятия окружающей среды будут рождать противоречия восприятия картины «"Я" – "не-Я"», «"Я" – "Значимый другой"», что связано с индивидуальными особенностями человеческой личности. Но означает ли это, что для целенаправленной социализации личности будущего руководителя необходимо создавать условия воспитания стрессо- и конфликтоустойчивых качеств в повседневной коммуникации, которые свойственны каждому индивидуально и при этом отличаются друг от друга?

Выделяя общекоммуникативные способности (уровень волевых качеств, умение решать возникающие проблемы, самостоятельность в оценке ситуации, выполнения задания) [3, с. 84–95], нужно говорить и о

специальных умениях, связанных с практическими навыками (ответственность за принимаемые решения, умение ставить коллективные цели, опыт организаторской работы, видение управленческого манёвра) [4, с. 86]. Специальные способности руководителя – это умение выстраивать конфликтоустойчивые коммуникационные модели в пространстве как своей группы, так и коллектива в целом, что, с одной стороны, обеспечивает эффективность и результативность его деятельности, а с другой – позволяет обеспечить производство необходимой продуктивности, устойчивости и низкой конфликтности даже в экстремальных ситуациях.

Список литературы

1. Гриценко В.В. Социально-психологический практикум. – Балашов: Изд-во Николаев, 2004. – 184 с.

2. Гайворонская И.Б., Губин В.А., Канболатов Д.Ю. Особенности мотивационной направленности на военно-профессиональную деятельность в процессе обучения курсантов военной образовательной организации // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – №1(73) январь-март. – 2017. – С. 210–213.

3. Маклаков А.Г. Павлова Е.В. Особенности формирования профессионально-психологических характеристик у будущих учителей-предметников разных профилей обучения в контексте компетентного подхода // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – №2. – 2017. – С. 84–95.

4. Марихин С.В., Шабанов Л.В. Актуальные проблемы организации и развития учебной деятельности слушателей дополнительных профессиональных программ // Вольск. – 2018. – № 12. – Ч. 7. – С. 86.

5. Синявский В.В. Коммуникативные и организаторские склонности [Электронный ресурс]: психол. тест / В.В. Синявский, В.А. Федорошин. – URL: <http://psycholines.narod.ru/KOS.html> (дата обращения: 19.02.2019).

6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002.

Статья поступила: 30.04.2019. Принята к печати: 20.05.2019

Роль образа идеала в личностно-профессиональном развитии

Статья раскрывает сущность и структуру профессионального идеала, показывает взаимосвязь индивидуального и формального образа идеала, их роль для личностно-профессионального развития. Раскрыты условия, влияющие на становление и совершенствование образа профессионального идеала, показана его взаимосвязь с качеством профессиональной деятельности.

The article reveals the essence and structure of the professional ideal, shows the relationship of individual and formal image of the ideal, their role for personal and professional development. The conditions affecting the formation and improvement of the image of the professional ideal are revealed, its relationship with the quality of professional activity is shown.

Ключевые слова: профессиональный идеал, образ идеала, личностно-профессиональное развитие человека, условия и закономерности личностно-профессионального развития, роль образа профессионального идеала в обеспечении качества профессиональной деятельности, условия совершенствования образа профессионального идеала и повышения качества профессиональной деятельности.

Key words: professional ideal, the image of the ideal, personal and professional development of a person, the conditions and patterns of personal and professional development, the role of the image of the professional ideal in ensuring the quality of professional activity, the conditions for improving the image of the professional ideal and improving the quality of professional activity.

Личностно-профессиональное развитие любого специалиста начинается с выбора профессии, профессиональной подготовки и определения карьерных перспектив личностно-профессионального развития. Выбор профессии связан с наличием определенных личностных качеств человека, с наличием индивидуального положительного образа профессионально зрелого специалиста. Личностные качества человека и его положительное отношение к профессии и представителям данной профессии определяют его профессиональный выбор. В дальнейшем профессиональная деятельность влияет на развитие личности, усиливая одни качества и нивелируя другие, личностное и профессиональное развитие осуществляется в тесной взаимосвязи.

Под личностно-профессиональным развитием мы понимаем процесс осознанного изменения профессионально значимых качеств человека в направлении сформированного образа профессионального иде-

ала, осуществляемый совместными усилиями самого субъекта деятельности (служащего, обучаемого) и руководителей, педагогов и специалистов учреждения образования или предприятия.

Краткий словарь философских терминов определяет идеал, как образ совершенства, выступающий в качестве цели [5]. Анализ сущности понятия идеал (греч. *idea* – образец, норма, идея), позволяет выделить его ключевые характеристики: идеальный образ, имеющий нормативный характер и определяющий способ и характер поведения, деятельности человека или социальной группы. Идеал рассматривается как высшая степень ценного или наилучшее состояние какого-либо явления; как стандарт, образец чего-либо. Это и воображаемый образец совершенства, например, идеал добродетели, красоты, мужества и т. д.; высшая задача, цель деятельности. Идеал рассматривается как высшая степень совершенства, мыслимый предел стремлений, желаний (идеал красоты, идеал человека, идеал мужественности и т.д.). Идеал может трактоваться и как мечта, несбыточное желание. Идеал выполняет регулятивную функцию в жизнедеятельности человека, определяя цели и образы его личностного и профессионального развития.

Доминирующая в обществе система ценностей, представлений о желаемом будущем отражается в социальных, общественных идеалах, которые могут быть рассмотрены на разных уровнях иерархии социальных систем.

Социальная синергетика (В.П. Бранский, М.Р. Зобова, С.Д. Пожарский и др.), раскрывая механизмы исторического развития человечества, показывает главенствующую роль смены идеалов в смене экономических и социальных укладов. Появление новых идеалов, новых целей в обществе порождает новый вектор социальной активности. Отсутствие четкого образа идеала снижает активность человека, делает его менее жизнеспособным. Еще Эйнштейн утверждал, что человек, лишенный цели и смысла жизни не только не счастлив, но и не жизнеспособен. В. Франкл показал значимость для человека смысла и цели жизни, связал возникновение депрессивных состояний с потерей смысла жизни. Часто пенсионеры, особенно мужчины, не способные заменить профессиональные смыслы жизнедеятельности на новые, быстро уходят. Для жизнеспособности общества важно не только наличие объединяющей цели, но и ее понятность, значимость для каждого, вера в идеал. Таким образом, для эффективности личностно-профессионального развития человека необходимо наличие четко сформулированного образа идеала, стандарта профессиональной деятельности и перспектив его совершенствования, принятие этого образа большинством в профессиональной среде, вера в него.

Профессиональный идеал – это идеальное представление о работах, цели и условиях профессиональной деятельности, включая качества личности специалиста (личностные, индивидуальные, когнитивные,

деятельностные), качества условий и процессов профессиональной деятельности, позволяющих достичь вершин профессионализма каждому члену профессионального коллектива, качество результатов и удовлетворенность всех субъектов профессиональной деятельности и потребителей. Можно рассматривать личностный и социальный профессиональный идеал, официальный и реальный; акмеологический, способствующий восходящему тренду развития, или катаболический, тормозящий развитие, приводящий к кризису, упадку социальной системы. Профессиональный идеал включает представления о требованиях к профессиональной среде, технике безопасности, материальном оснащении, психологическом микроклимате и свое видение идеального процесса управления профессиональной деятельностью, которое варьирует в интервале «либерализм – демократия – сильная власть», таким образом, можно говорить и об управленческом аспекте профессионального идеала.

Эстетический профессиональный идеал может быть связан с оформлением профессиональной среды или продуктов профессиональной деятельности. Нравственный профессиональный идеал связан с представлениями о нормах поведения в процессе профессиональной деятельности, о профессиональной морали, профессиональном менталитете. Акмеология профессиональной деятельности изучает «профессиональный менталитет», как компонент профессионального сознания, выражающий систему ценностных ориентаций и механизмы профессионального самоопределения личности в социальном, правовом, политическом, историческом и профессиональном пространстве (А.А. Деркач). Достижение вершин личностно-профессионального развития зависит от степени принятия человеком доминирующего в профессиональной среде менталитета, представлений о добре и зле, сцепленном с профессией. Нравственный профессиональный идеал может полностью совпадать с общечеловеческим образом нравственного идеала, а может иметь и свои специфические черты. Наше исследование показало, что подавляющее большинство педагогов связывают профессиональную зрелость с наличием любви к детям и желанием помогать, заботиться о них, независимо от вознаграждения за свой труд. Современный нравственный профессиональный идеал связан и с религиозным идеалом, с верой, которая определяет допустимость или невозможность тех или иных видов профессиональной деятельности.

Личный идеал человека связан с пониманием ценности различных аспектов индивидуального бытия, с осознанием соотношения значимости личного и профессионального аспектов жизнедеятельности. Личный идеал жизнедеятельности определяет совокупность представлений человека об идеальной жизни, к которой он стремится, он влияет на выбор профессии, на качество профессиональной деятельности и стремление к личностно-профессиональному развитию. В маргинальных социальных

группах населения честный труд и служение Отечеству осуждается, приветствуется поведение, направленное на получение удовольствия от жизни за счет других, оправдывается стремление украсть, обмануть и т. д. Интеграция личного и профессионального идеала определяет выбор человеком средств карьерного роста, распределение времени на семью, работу и отдых.

Опираясь на синергетическую теорию самоорганизации сложных социальных систем, можно выделить профессиональный идеал (акмеологический) и антиидеал (катаболический), которые выполняют роль аттракторов, определяя границы существования системы. Акмеологический профессиональный идеал специалиста содержит характеристики человека, достигшего вершин личностно-профессионального развития – профессиональной зрелости, для него характерна роль верхнего аттрактора в профессиональной среде. Профессиональная зрелость специалиста характеризуется не только наличием высших достижений в профессии, инновационных продуктов, признанных в профессиональном сообществе, но и выполнением роли наставника, который делает нормой для профессиональной среды свои достижения и способствует вовлечению в инновационную деятельность остальных членов трудового коллектива. Профессиональный антиидеал включает характеристики человека, который не желает жить честным трудом, не стремится к личностно-профессиональному развитию, осуждает стремление других к достижениям (нижний или странный аттрактор).

Индивидуальная траектория личностно-профессионального развития человека может быть одновершинной, многовершинной и безвершинной. Она может включать следующие этапы личностно-профессионального развития:

- 1) профессиональной ориентации и профессионального выбора;
- 2) профессиональной подготовки;
- 3) профессиональной адаптации (молодой специалист);
- 4) стабилизации профессиональной деятельности;
- 5) индивидуализации профессиональной деятельности, выработки индивидуального стиля работы;
- 6) мастерства (наличие всех необходимых профессиональных компетенций);
- 7) аксиологической устойчивости профессиональной деятельности, осознание своей уникальной миссии в профессии;
- 8) творческой профессиональной самореализации, появление продуктов инновационной деятельности, признанных профессиональным сообществом (публикации, грамоты, дипломы, сертификаты и т. д.);
- 9) профессиональной зрелости – высокое и стабильное качество профессиональной деятельности, выполнение роли наставника;
- 10) эпизодических спадов работоспособности и результативности профессиональной деятельности;

11) личностно-профессиональных деформаций (профессиональное выгорание, трудоголизм, отсутствие инноваций);

12) личностно-профессиональной дезадаптации и эмоциональной опустошенности, устойчивое снижение авторитета и показателей качества профессиональной деятельности;

13) катаболический этап – потеря смыслов в профессиональной деятельности, уход из профессии.

Над областью профессионально зрелых специалистов находится зона «великих» или «героев», это представители профессии, чей авторитет сохранился в памяти народа на века, чьи профессиональные достижения вошли в учебники, отмечены особыми наградами, памятниками и т. д. Представления о жизнедеятельности людей, оставивших большой след в памяти народа и сделавших значительный вклад в развитие отрасли, страны, обеспечивших победу в военных сражениях, влияет на построение индивидуального образа профессионального идеала и может стимулировать или, наоборот, тормозить личностно-профессиональное развитие человека.

Индивидуальная траектория личностно-профессионального развития может включать несколько одинаковых этапов, так, если изменился характер профессиональной деятельности, то вновь наступает этап адаптации, появляются новые показатели качества, новые технологии, новые субъекты взаимодействия. Человек может по одним показателям находиться на одном этапе, по другим – на другом, он балансирует в профессиональном пространстве между профессиональной зрелостью и катаболическим этапом. Переход от одного этапа к другому связан с коррекцией связанных с профессиональной деятельностью ценностей, с изменениями представлений об образе профессионального идеала.

Факторы, влияющие на личностно-профессиональное развитие, можно разделить на внутренние и внешние, акмеологические и катаболические. Успех профессиональной деятельности зависит от совпадения профессиональных (общих и специфичных для данного учреждения) и личностно-профессиональных идеалов. Общественный профессиональный идеал – это система доминирующих в обществе представлений об идеале человека труда, работника той или иной производственной сферы. Общественный профессиональный идеал можно рассматривать на разных уровнях: это может быть представление о представителях данной профессии у населения и у самих работников о себе и своей профессиональной среде. Можно изучать динамику представлений о человеке труда или специалиста в определенной области и динамику восприятия своей профессиональной роли специалистом. Например, можно отметить тенденцию снижения авторитетности и значимости педагогической и инженерной профессиональной деятельно-

сти в России после перестройки, появление новых престижных профессий и сцепленное с материальным обеспечением отношение к той или иной профессиональной деятельности.

Общественный идеал может быть официальным, отраженным в руководящих документах (стандарты, профессиограммы, должностные инструкции и т.д.) и реально существующим, признанным большинством конкретной социальной группы. Доминирующие представления об образе идеала в конкретной профессиональной среде могут сильно отличаться от официальных и влиять на траекторию личностно-профессионального развития и качество профессиональной деятельности. Можно изучать осведомленность работника об общественных профессиональных идеалах, его отношении к ним, степень соответствия и прогрессивность этих идеалов.

Процесс профессионального развития включает в себя подъемы и спады, которые связаны с появлением и разрешением противоречий:

- между изменяющимися условиями среды и устоявшимися способами профессиональной деятельности;
- между изменяющейся системой ценностей, взглядов, установок работника и доминирующим менталитетом представителей профессиональной среды;
- между новыми знаниями и привычным взглядом на содержание профессиональной деятельности;
- между изменившимся состоянием здоровья, обстоятельствами жизни и возрастающими требованиями к работоспособности специалиста.

Специалисту необходимо помочь осознать возникающие противоречия и выбрать пути их преодоления с опорой на современный профессиональный идеал. Для этого наставником или руководителем структурного подразделения могут быть проведены индивидуальные развивающие беседы, определяющие перспективы личностно-профессионального развития, согласованные с целями и задачами развития предприятия (учреждения, отрасли).

Доминирующее представление об образе профессионального идеала определяет качество профессиональной среды, которая может иметь акмеологические и катаболические характеристики. Акмеологическая профессиональная среда (способствующая личностно-профессиональному развитию) характеризуется доминированием стремлений к профессиональным достижениям, верой в успех, осознанием значимости для качества профессиональной деятельности человеческого потенциала и условий для личностно-профессионального развития каждого, осознанием взаимозависимости достижения коллективного и индивидуального «акме». В акмеологической профессиональной среде осуществляется: мотивация заинтересованности каждого работника в раз-

витии и процветании предприятия; обеспечение возможностей для приобретения опыта успеха в профессиональной деятельности каждому работнику; объективный мониторинг качества профессиональной деятельности. В акмеологической профессиональной среде адаптационная стратегия управления сочетается с опережающей, инновационной; опирается на моделирование, предвидение будущего, учитывает тенденции развития отрасли и региона, ориентируется на позитивное видение будущего отрасли и организации, стратегия и тактика не противоречат друг другу. Профессиональная поддержка работников на отраслевом и институциональном уровнях включает не только помощь в профессиональной деятельности и обучении, но и заботу о психическом и физическом компонентах здоровья работников [4].

Изучение потребностей работников в профессиональной помощи позволяет наиболее эффективно составить программу профессиональной поддержки и обеспечить повышение качества деятельности. Представление о структуре, целях и методах профессиональной поддержки работников входит в управленческий аспект профессионального идеала.

Акмеологическая профессиональная среда помогает человеку приобрести уверенность в себе как профессионале, достичь профессиональной зрелости. Катаболическая профессиональная среда (тормозящая личностно-профессиональное развитие) связана с противоречивостью стратегических и тактических установок, с распространением в трудовом коллективе установки «не высовывайся», консерватизмом, с отсутствием условий для личностно-профессионального развития. Сильная акмеологическая позиция человека, устойчивое стремление к профессиональным достижениям с опорой на гуманистическую систему ценностей может изменить характер профессиональной среды, перевести ее из катаболической в акмеологическую. Как пишет А.А. Деркач, это путь героев, путь сильных личностей. Если у работника недостаточно сил для таких преобразований, то он либо уходит, либо адаптируется к условиям профессиональной среды: не проявляет профессиональную активность, не реализует свой творческий потенциал или незаметно снижает свой уровень профессионализма, меняет свои прежние профессиональные идеалы. Индивидуальная активность в направлении личностно-профессионального развития зависит от степени осведомленности и понимания профессионального идеала, от желания совершенствоваться в заданном направлении, от качества профессиональной среды, качества управления, материально-технического и научно-методического обеспечения процесса личностно-профессионального развития, от качества мониторинга профессиональной деятельности. Проведенный среди педагогов опрос показал, что большинство видит в своей профессиональной среде как акмеологические, так и катаболические признаки, наблюдает у себя периодические спады профессиональной активности, но в целом оптимистично смотрит в будущее и проявляет готовность к личностно-профессиональному развитию.

Обеспечение внешних условий личностно-профессионального развития связано с научно обоснованным видением перспектив развития отрасли и образа профессионального идеала будущего с описанием новых показателей качества и направлений профессиональной деятельности. Темп социальных изменений постоянно ускоряется, возникают новые технологии, новые продукты, новые представления о жизни и профессиональной деятельности. Международный стандарт качества ИСО 9001 указывает на необходимость учитывать не только установленные потребности, но формировать новые с учетом тенденций развития социальных систем. Готовность к инновационной деятельности становится важнейшим компонентом образа профессионального идеала, обеспечивая конкурентоспособность и качество профессиональной деятельности. Научно-методическое обеспечение процесса личностно-профессионального развития должно включать: четкое описание образа профессионального идеала с представлением критериев и показателей его измерения, методы мотивации и стимулирования, требования к программе профессиональной поддержки специалистов, условия обеспечения акмеологической профессиональной среды и управленческие технологии достижения коллективного профессионального «акме».

Изучение проблемы образа профессионального идеала требует ответа на ряд научных вопросов: какова динамика содержания профессионального образа идеала в разных сферах профессиональной деятельности; направления его совершенствования; инструментарий определения уровней его сформированности и реализации в профессиональной деятельности; соотношение личностных и общественных профессиональных идеалов; какие внутренние (личностные) и внешние условия в наибольшей степени способствуют достижению вершин личностно-профессионального развития и какие его тормозят.

Характер индивидуальной траектории личностно-профессионального развития конкретного человека зависит как от внутренних условий (качеств человека и обстоятельств судьбы), так и от внешних, которые можно рассматривать на государственном, региональном, отраслевом и институциональном уровнях. Можно говорить о разных периодах социальной востребованности профессии, о степени материального вознаграждения за труд, о разных условиях труда, о качестве нормативно-правовой базы, качестве управления, качестве социальной и профессиональной среды, в которой трудится человек. Важнейшим внутренним условием личностно-профессионального развития является способность к профессиональному целеполаганию, моделированию образа профессионального идеала и созданию индивидуальной программы личностно-профессионального развития на основе устойчивой мотивации профессиональных достижений. Личностно-профессиональное развитие человека будет способствовать достижению качества профессиональной деятельности при соблюдении следующих условий:

- опережающего моделирования индивидуального и общественного профессионального идеала, которые соответствуют акмеологическому тренду развития отрасли и социума;

- готовности к оперативной смене профессиональных идеалов и сохранению гуманистического характера не только цели, но и методов ее достижения;

- одинаковом понимании всеми субъектами профессиональной деятельности сущности и показателей достижения идеала, уверенности в реальности его достижения;

- полноты структуры профессионального идеала: учета всех элементов и представлений о желательных продуктах профессиональной деятельности, процессах, условиях, профессиональной среде, эстетической, нравственной и управленческой составляющей, о качествах работника, удовлетворенности социума и всех субъектов профессиональной деятельности. Профессиональный идеал тесно связан с личностным, поэтому моделируя новые направления профессиональной деятельности, например, в области робототехники, необходимо продумать варианты коррекции представлений человека об идеальной жизни в новых условиях, предвидеть риски и помочь приобрести новые, адекватные измененной среде обитания ценности, смыслы и идеалы. Социальное развитие предполагает постоянную смену идеалов: общественных, политических, профессиональных, личностных [3]. Идеал – это образ желаемого, а если нет желаний, стремлений или они противоречивы и размыты, то и деятельность по их достижению неэффективна или вообще исключена. Человек развивается только в деятельности, при отсутствии идеалов, деятельность теряет смысл, запускаются процессы деградации и самоуничтожения.

Список литературы

1. Дворецкая М.Я. Смысложизненное самоопределение личности в контексте учения об эталонном образе и идеале // Интегративная психология жизненного пути: Е.Ю. Коржова, Т.Д. Василенко, Е.К. Веселова и др. / под ред. Е.Ю. Коржовой. – СПб.: Фирма Стикс, 2016. – С. 85–98.

2. Искандарова З. Г. Проблема социального идеала: история и современность // Философия. Политика. Культура: материалы школы молодого философа / под ред. д. филос. наук С. А. Никольского. – М.: Прогресс-Традиция, 2010. – С. 85–94.

3. Пожарский С.Д. Акмеология и катабология: теория совершенствования человека – СПб.: ЛЕМА, 2013. – 266.

4. Полетаева Н.М., Родина Е.А., Сиялова И.А. Стажировка молодых педагогов как условие становления профессиональной зрелости: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – 316 с.

5. Кириленко Г.Г., Шевцов Е.В. Краткий философский словарь. 2010.

Статья поступила: 06.05.2019. Принята к печати: 14.05.2019

Педагогическая и эстетическая культура современного учителя

В статье рассматривается проблема формирования педагогической и эстетической культуры будущего учителя как фактор профессионально-личностной подготовки. В тесной взаимосвязи выявляется сущность структурно-содержательной основы педагогической и эстетической культуры учителя, которая требует интегральных профессионально-личностных педагогических качеств, свойств, способностей, знаний, умений и навыков. Раскрывается роль педагогической, а также эстетической культуры учителя в успешной педагогической деятельности, гуманизации и гуманитаризации учебно-воспитательного процесса. Выделяются главные показатели и признаки эстетической культуры учителя, которые формируются и совершенствуются в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров.

The article deals with the problem of formation of pedagogical and aesthetic culture of the future teacher as a factor of professional and personal training. In close interrelation the essence of structural and substantial basis of pedagogical and aesthetic culture of the teacher which demands integral professional and personal pedagogical qualities, properties, abilities, knowledge, abilities and skills is revealed. The role of pedagogical culture, and also aesthetic culture of the teacher in successful pedagogical activity, humanization and humanitarization of educational process is revealed. The main indicators and signs of aesthetic culture of the teacher which is formed and improved in the course of professional training of pedagogical shots are allocated.

Ключевые слова: педагогическая и эстетическая культура учителя, эстетическое богатое мировоззрение, совершенствование педагогической и эстетической культуры, интеграция и синтез личностных качеств, научная эрудиция и ценностная ориентация учителя, социально и личностно ориентированные ценности образования, эстетика – педагогического труда, техники и технологии, этика и эстетика педагогического общения, признаки и показатели эстетической культуры учителя.

Key words: pedagogical and aesthetic culture of the teacher, the aesthetic is rich in the world, the improvement of pedagogical and aesthetic culture, integration and synthesis of personal qualities, academic knowledge and values of teachers, social and personal-oriented values education, aesthetics and education, occupational and technology, ethics and aesthetics of pedagogical communication, the characteristics and key figures of aesthetic culture of the teacher.

В Национальной программе по подготовке кадров приоритетным направлением провозглашено совершенствование подготовки будущих учителей. В ней особенное внимание уделяется личности будущего специалиста, его культуре, профессиональным качествам и педагогическому мастерству (в основе которого педагогическая и эстетическая культура).

Перед педагогическим образованием стоит задача формирования у будущих учителей педагогической и эстетической культуры – как факторов профессионально-личностной подготовки, профессионального становления, ибо педагогическое искусство и творчество невозможны без той и другой культуры учителя.

Современные педагогические кадры – новое поколение учителей-воспитателей, качественно новые профессионалы, с новыми требованиями к ним: «Человек, который призван учить и воспитывать других, прежде всего, должен быть всесторонне развитым» (И.А. Каримов), естественно, и эстетически развитым, с высокой эстетической культурой, «эстетически богатым мировоззрением».

В Программе по подготовке кадров даются ориентиры подготовки учителей новой формации, определяются направления образования, выделяются его ценности и приоритеты. В ней даются установки на обновление содержания образования, разработку принципов и критериев его отбора, поиск оптимальных форм, методов, педагогических технологий, инновационных методик. Усиливается внимание к педагогическим и художественно-эстетическим дисциплинам, эстетизации учебно-воспитательного процесса.

Усилия преподавателей педагогических вузов направлены на воспитание, формирование, совершенствование педагогической и эстетической культуры будущих учителей. Однако в этом процессе первозадачей должно быть уточнение понятия «педагогическая культура», «эстетическая культура учителя», от чего они зависят, какую роль играют, особенно эстетическая культура, в педагогической деятельности. Эти культуры учителя зависят от его общей и личной культуры, которые являются важным фактором профессионально-личностного становления.

В современной трактовке общая культура – это воспитание, знания, развитие; духовная жизнь и деятельность, ее результаты; принципы, взгляды, позиции, идеи; мера индивидуального совершенствования; отношение к культурному наследию; ценностные ориентации; отношение к самосовершенствованию.

Педагогическая культура рассматривается как «интеграция, синтез природных и приобретенных личностных свойств, обеспечивающих высокий уровень деятельности учителя, воспитателя» (по Е.В. Бондаревской, К.М. Левитану и Н.В. Седову). Это еще и наличие духовности, проявление созидательской энергии, высокий педагогический результат.

Педагогическая культура имеет двойной характер: социальный и персонифицированный. А ее уровень зависит от индивидуально-личностного познания, особенно национальных и общечеловеческих ценностей, в том числе, и, прежде всего, в самостоятельном познавательном процессе, в САМО = развитии – совершенствовании – реализации.

Таким образом, педагогическая культура имеет индивидуальный характер, свое неповторимое своеобразие, с совокупностью присущих ей особенностей. Вместе с тем, педагогическая индивидуальность становится целостной характеристикой не только личности учителя, но и его деятельности. Комплекс индивидуально-личностных качеств, способностей и особенностей, как «многообразие мыслей, чувств, проявлений воли, потребностей, мотивов, желаний, интересов, привычек, настроений, переживаний, качеств, перцептивных процессов, интеллекта, склонностей, способностей и других особенностей ... создает уникальную целостную структуру ... индивида» [2, с. 172]. Индивидуальность учителя – важная составная его и общей педагогической культуры.

В содержании общей педагогической культуры входят еще и жизненные установки, приоритеты общечеловеческих ценностей, духовные потребности, кругозор – научный, политический, художественный, общепринятые нормы поведения (по М.А. Вербу). Ядром этой культуры М.А. Верб выделяет образованность и воспитанность в их единстве [1, с. 105–110].

Педагогическая культура учителя – это развитая эмоциональная сфера, высокий уровень его познавательных и мыслительных процессов, а также такие качества характера, как энергичность, общительность, душевная чуткость, самостоятельность, оптимизм, чувство юмора. И, конечно, его моральный облик (нравственность), гуманно-нравственные принципы.

Учитель, обладающий высокой педагогической культурой, в постоянном самообогащении – духовном, творческом, профессиональном. Его педагогическая деятельность ярко индивидуальна, он всегда в поиске, активном, педагогическом творчестве.

В педагогической культуре учителя немаловажную роль играет научная эрудиция и ценностные ориентации. Учителю необходимо хорошо знать теорию и историю педагогики, цели, задачи, содержание, технологию, методы и методiku учебно-воспитательной работы, теорию личности, психологию ее развития, что есть индивидуальность, возрастную психологию, физиологию, этику, эстетику и др. науки; глубоко знать свой предмет; успешно реализовать себя как профессионала и как личность.

От современного учителя требуется знать государственную образовательную политику, новые направления образования; владеть исследовательскими навыками, особенно по предмету своей специальности, а также по психологии, педагогике и методике; владеть диалектикой педагогического мышления, педагогической интуицией, педагогическим прогнозированием, осуществлять при необходимости, «эвристический подход» [1, с. 120–126].

Особый блок педагогической культуры составляют современные образовательные ценности, провозглашенные в Национальной программе по подготовке кадров, влияющие на формирование совершенной личности. Это следующие социально и личностно ориентированные ценности образования:

- личность обучающегося, ее формирование до уровня богатого внутреннего мира, интеллектуальную, социально активную, с творчески-организаторскими способностями;

- свободное саморазвитие и самопостроение, самоконтроль и самоценность обучающихся; дифференциация и индивидуализация образования;

- развитие творческого мышления;

- становление духовно-нравственных и интеллектуальных качеств обучающихся;

- гуманистическое воспитание, гуманизм и гармония отношений;

- самопознание, самораскрытие;

- сотрудничество, толерантность, взаимоуважение, доверие, взаимопомощь, взаимопонимание, творческое взаимодействие (учителя – учащихся);

- всемерное раскрытие способностей и дарований обучающихся;

- удовлетворение национальных и общечеловеческих идеалов и ценностей;

- ценности милосердия, взаимовыручки, защиты и поддержки слабых;

- социализация личности обучающихся на социально-культурных ценностях в активной творческой деятельности (самореализующей);

- обучение/воспитание на богатом интеллектуальном, духовно-нравственном, историко-культурном наследии народа, общечеловеческих ценностях, на передовых достижениях науки, техники, технологии и культуры, на новых направлениях образования (гуманизации, гуманитаризации, демократизации, социализации), педагогических новациях.

Во всех ценностях образования учитель усиливает культурологический аспект, поскольку в Национальной программе этот акцент провозглашается как наиболее современно приоритетный. В Программе подчеркивается, что культурологические аспекты должны присутствовать в учебно-воспитательном процессе. Важным критерием педагогической культуры является педагогическая этика – нормативно-нравственные позиции и этические нормы общения с учащимися, их родителями, коллегами (с любовью, пониманием, уважением). Здесь необходимы тактичность, доброта, справедливость, общительность, помощь, добросовестность, сдержанность, терпение и т.д., но главное – душевная щедрость, искренность и сердечность.

Таким образом, педагогическая культура (общая, индивидуальная) включает в себя комплекс требований к учителю и в структуре профессионального потенциала занимает одно из первых мест.

Педагогическая культура – составная идеального учителя – важная основа для его эстетической культуры. К сожалению, об эстетической культуре учителя в учебниках по педагогике, по педагогическим дисциплинам нет соответствующих материалов. Нет ссылки на эстетику педагогического труда даже в разделах об искусстве и мастерстве учителя, когда рассматриваются такие вопросы, как: мастерство – интегральное качество, в чем выражается мастерство учителя, мастерство педагогического общения (вербального, невербального), оценка труда учителя, его аттестация и др. Нет даже намека на духовно-эстетическое содержание, эстетику педагогического процесса, эстетику педагогической техники. Не затрагивается технология развития эстетической культуры учителя, не рассматривается ее значительная роль в педагогической деятельности, результативности.

И все-таки в настоящее время проблема эстетической культуры учителя вызывает интерес, ее затрагивают и пытаются решить отдельные ученые-педагоги. Так, Орыся Васильевна Суходольская-Кулешова, исследуя эту культуру учителей, рассматривает процесс развития эстетической культуры будущих учителей в целом, с интеграцией педагогики и эстетики, включением элементов эстетики в процесс профессиональной подготовки будущего учителя – на уровне поликультурного образования.

Формированию эстетической культуры руководителя дошкольного образовательного учреждения посвящает свое исследование Н.В. Бурмакина как интегральному компоненту культуры управленческой деятельности во взаимосвязи с другими компонентами – мировоззренческим, правовым, этическим, педагогическим, психологическим. Большое внимание уделяется эстетизации этой управленческой деятельности. Однако эстетизация педагогической деятельности, в ее многогранном понятии и представлении, в широкой практической результативно-педагогической данности представлена недостаточно.

Следующей попыткой решения проблемы формирования эстетической культуры является наша. Целью нашего исследования обозначено: методологическое, научно-теоретическое обоснование формирования у будущих учителей эстетической культуры в процессе изучения педагогических дисциплин – на разработанных теоретико-педагогических и практических основах; показать их эффект в профессионально-личностной подготовке.

В данном исследовании акцентируется теоретико-практический аспект реальной эстетико-педагогической деятельности учителя духовно-эстетического содержания на основе эстетизации учебного содержания и техники педагогического труда.

Что есть эстетика в профессиональной деятельности учителя?

Эстетика – наука о природе эмоционально-ценностного отношения человека к миру, наука о прекрасном, красоте в жизни и искусстве. Красота для учителя не только предмет эстетического любования, это важный фактор успеха в работе (под руководством учителя учащиеся наблюдают и познают прекрасное, через красивое тянутся к гуманному, учатся этому, испытывают положительные эмоции).

Учитель – художник, поэт, артист, драматург, режиссер, постановщик урока, беседы, игры, он же и актер, всегда в поисках ярких форм выразительности на высоком эстетическом уровне. Ему необходимы сценическая речь, ораторское искусство и, конечно, сценические движения, безукоризненная внешность и т. д. – все это требует тонкой эстетизации. Учителю необходимо владеть техникой игры, переживать, быть вдохновенным, всегда с хорошим, приподнятым настроением.

Учитель – творец. Урок, беседа, педагогическая игра – это искусство, творчество с высоким эстетическим потенциалом. Педагогическая деятельность – художественно-эстетическая деятельность.

В учебно-воспитательном процессе используются как эстетические, так и художественные средства, безусловно, при соответствующей подготовке учителя. Для этого ему необходимо:

- знать эстетику, ее категории и сферы прекрасного;
- быть чутким к прекрасному, чувствовать и понимать красоту;
- развивать свои ораторские, режиссерские и актерские качества;
- образно и творчески мыслить, говорить красиво, следить за речью и мн. др.

Мастерство учителя, его творчество тесно связаны с эстетикой педагогического труда, требующей ряда таких соответствующих способностей, как: «дар слова»: говорить связно, плавно, красиво, увлекательно; при этом в едином комплексе должны быть такие сферы речевого искусства, как речь, яркая, образная, выразительная, эстетически-содержательная; ораторское искусство, убедительное, внушительное, эстетически-ориентируемое. Именно эти речевые сферы помогают учителю «входить в образ», создавать у детей эмоционально-эстетическое впечатление, вызвать эмоционально-эстетический отклик, вовлечь их в нужный «учебный сценарий», участвовать в нем и т. д.

Учителю необходима «эстетико-педагогическая техника», а это в первую очередь:

голос, выразительный, энергичный, звучный, приятный, желательно приглушенно-низкий (более впечатляющий) и хорошо запоминающийся (необходимо работать над ним – тренировать этот эстетико-педагогический инструмент);

мимика как своеобразное искусство выражать мысли, чувства, настроения и состояния (также требуется тренировка движения мускулов лица, чтобы мимика была эстетична и целевыразительна);

взгляд, выразительный, многозначный (требуются соответствующие упражнения теплого, доброго, душевного, располагающего взгляда);

лицо – пусть не столь красивое, но прекрасное своей одухотворенностью, «внутренним свечением» (тоже нуждается в специальных тренингах);

жесты (рук) – немаловажное средство эмоционального воздействия на учащегося. Жест раскрывает им мысли и чувства учителя (обязательны упражнения не только на убедительность, но и на выразительность жестов рук, их эстетику);

внешний эстетический облик учителя. Все в нем должно быть эстетически продумано, гармонично – одежда, прическа, манеры, даже осанка, походка. Внешне эстетический облик учителя – тоже профессионально-эстетический элемент педагогической техники и, конечно, источник эстетико-воспитательного воздействия и влияния на учащихся (особенно, если он эстетически индивидуален и оригинален).

Рассмотренная техника эстетики педагогического труда, наряду с потенциально-эстетическими профессиональными и профильными знаниями – неоспоримый фактор мастерства, эстетизации учебно-воспитательного процесса и высоких результатов в работе учителя по эстетическому воспитанию учащихся. При этом нельзя умалять фактор эстетического содержания учебного процесса и внеклассной работы, особенно освоение учащимися высокоэстетических национальных и общечеловеческих ценностей, прежде всего, при изучении художественно-эстетических предметов.

Педагогические вузы готовят будущих учителей, формируют их педагогическую культуру, к сожалению, не эстетическую, на которую следует обратить особое внимание. Здесь важно выделить следующие показатели эстетической культуры будущего учителя: осознанность отношения, эстетико-познавательный, эстетико-ценностный, внешнеэстетический, технико-эстетический, эстетики – этики педагогического общения, эстетики учебных единиц – в их содержании, технологии, методике, творческого поиска в эстетизации учебно-воспитательного процесса, эстетико-педагогического самосовершенствования, самосознания – критического и оценочного отношения будущего учителя к своим эстетико-педагогическим достижениям.

Эстетическая культура учителя требует от него ответа на следующие вопросы: в чем состоит особая роль эстетики в педагогической деятельности?; в чем роль эстетики в конкретном учебно-воспитательном процессе?

Учитель должен знать все профессионально-эстетические средства в своей работе. Он должен осознавать, что учительский труд – искусство и творчество на высоком эстетическом уровне. Что главное для эстетики труда учителя – это его духовно-эстетическое богатство, высокая эмоциональная культура, любовь к детям, потребность и способность учить их прекрасному.

В нашем осмыслении главными признаками эстетической культуры учителя являются: эстетическое, эстетико-педагогическое самосовершенствование; творческая активность в эстетизации педагогического, учебно-воспитательного процесса; целенаправленность эстетизации – содержания обучения, педагогической технологии и техники на формирование у учащихся «эстетически богатого мировоззрения»; использование в учебно-воспитательных целях национальных и общечеловеческих эстетических ценностей; социально-творческая активность по «презентации» своей эстетико-педагогической интеллектуальной «продукции» и практической эстетико-воспитательной результативности.

В заключение следует выделить такие тезисы:

- эстетический аспект содержания образования – обучения – развития – воспитания, эстетические элементы в технологии и технике педагогического труда – оптимизаторы организации учебно-воспитательного процесса, факторы активизации обучаемых, способы выработки у них положительных эмоций, формирования эстетических знаний, понятий, представлений, эстетически-ценностных ориентаций;
- эстетические знания, умения и навыки, эстетика педагогической технологии и техники – составная часть педагогической работы.
- эстетика – этика педагогического общения – важное средство эстетико-этического воспитания учащихся (в равной степени как вербальное, так и невербальное);
- эстетическая культура современного учителя, ее формирование, развитие и совершенствование – приоритетно важная задача в подготовке будущих учителей;
- эстетическая культура учителя – составная его педагогической культуры, важный фактор профессионально-педагогического успеха.

Список литературы

1. Верб М.А. Введение в педагогическую деятельность. – М.: АКАДЕМА, 2000. – С. 105–126.
2. Психолого-педагогический словарь. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1998. – С. 172.

Статья поступила: 29.04.2019. Принята к печати: 14.05.2019

Сведения об авторах

Авдиенко Геннадий Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии служебной деятельности, Санкт-Петербургский военный институт войск национальной гвардии (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: gen_avdienko@mail.ru

Ахмедьянова Алина Халиловна, кандидат философских наук, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Республика Башкортостан, г. Уфа); e-mail: alina.ahmedyanova.84@mail.ru

Белов Василий Васильевич, доктор психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

Бойко Евгения Анатольевна, кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kafopp@lengu.ru

Букин Александр Сергеевич, кандидат филологических наук, Государственный гуманитарно-технологический университет (Россия, г. Орехово-Зуево); e-mail: Alexander-von-w@mail.ru

Былино Марина Владимировна, кандидат педагогических наук, зав. отделом аспирантуры и докторантуры, Академия управления при Президенте Республики Беларусь (Республика Беларусь, Минск); e-mail: post@pac.by

Вьюшкова Светлана Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: rabota1105@yandex.ru

Гайворонская Ирина Борисовна, кандидат психологических наук доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ig15041971@mail.ru

Губин Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: mrgoobin@yandex.ru

Дуркина Елизавета Александровна, магистрант I курса факультета психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: elizaweta.durkina@yandex.ru

Еремеев Станислав Германович, доктор экономических наук, кандидат политических наук, профессор, ректор, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pushkin@lengu.ru

Ермакова Елена Сергеевна, доктор психологических наук, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: e_s_ermakova@mail.ru

Ерохова Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности, Мурманский арктический государственный университет (Россия, г. Мурманск); e-mail: erohova@list.ru

Жилина Алла Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ivan-1912@mail.ru

Жукова Оксана Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: oks2688@yandex.ru

Иванов Евгений Анатольевич, кандидат психологических наук, начальник кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный институт национальной гвардии России (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: polkovnik2003@mail.ru

Калачева Ольга Владимировна, магистрант I курса факультета психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: oly-95@yandex.ru

Карагяур Лилия Юрьевна, магистрант, Мурманский арктический государственный университет (Россия, г. Мурманск); e-mail: karagyaour.liliya@mail.ru

Киевская Ольга Геннадьевна, кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета естествознания, физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности, Мурманский арктический государственный университет (Россия, г. Мурманск); e-mail: Kievskay@inbox.ru

Кириленко Любовь Анатольевна, аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: Amore13@mail.ru

Корниенко Виолетта Викторовна, магистрант кафедры русского и иностранных языков и литературы информационно-библиотечного факультета, направления Краснодарский государственный институт культуры (Россия, г. Краснодар); e-mail: Veta@mail.ru

Курдубан Ольга Николаевна, магистрант кафедры русского и иностранных языков и литературы информационно-библиотечного факультета, Краснодарский государственный институт культуры (Россия, г. Краснодар); e-mail: krohka_200986@mail.ru

Любимова Екатерина Дмитриевна, аспирант кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: Vorona848@yandex.ru

Маклаков Анатолий Геннадьевич, доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pushkin@lengu.ru

Марихин Сергей Васильевич, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: serg_marihin@mail.ru

Назарова Людмила Петровна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pedagogika-lgu@yandex.ru

Обухова Тамара Исаковна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дефектологии государственного учреждения образования, Академия последипломного образования (Республика Беларусь, Минск); e-mail: kaf.def.apo@academy.edu.by

Павлова Лариса Николаевна, учитель-логопед, Центр диагностики и психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка «Цицерон» (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ciceronpress@mail.ru

Полетаева Наталия Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: natp1955@yandex.ru

Саунин Евгений Валерьевич, начальник ОМВД России по Тосненскому району Ленинградской области (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: Saunin.E@yandex.ru

Сидненко Татьяна Ивановна, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры государственного и муниципального управления, директор Центра образовательных технологий, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: t.sidnenko@lengu.ru

Синицына Юлия Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков и литературы, Краснодарский государственный институт культуры (Россия, г. Краснодар); e-mail: tiida07@yandex.ru

Скорород Александра Сергеевна, ассистент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: eversmilea@gmail.com

Собченко Александр Михайлович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: timuss@mail.ru

Сорокина Анна Николаевна, аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: san110676@mail.ru

Теречева Марина Николаевна, кандидат педагогических наук, руководитель, Центр диагностики и психолого-педагогического сопровождения семьи и ребенка «Цицерон» (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ciceronpress@mail.ru

Фесенко Юрий Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: yaf1960@mail.ru

Хмелева Ирина Николаевна, заведующий, ГБДОУ детский сад № 11 комбинированного вида Колпинского района Санкт-Петербурга (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: zavgbdou11@mail.ru

Чепуренко Галина Павловна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: grchepurenko@gmail.com

Чермянин Сергей Викторович, доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: cherma2009@yandex.ru

Шабанов Лев Викторович, доктор философских наук, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Санкт-Петербургский военный институт Национальной гвардии России (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: lev.shabanov@mail.ru

Шабаров Дмитрий Валентинович, аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: shabarovdv@mail.ru

Эргашев Рустам Нажимович, кандидат педагогических наук, доцент, Гулистанский государственный университет (Республика Узбекистан, г. Гулистан); e-mail: beki86@bk.ru

Юрьева Дарья Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения, аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: yurieva_dv@mail.ru

Щукина Дарья Антоновна, старший преподаватель, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: m.u_champion@mail.ru

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии, философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

тел. (812) 476-90-36

E-mail: vestnikpedagogics@lengu.ru; vestnikpsychology@lengu.ru

Научный журнал

Вестник

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

№ 2

Редакторы: *Т. Г. Захарова, Л. М. Григорьева*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 21.06.2019. Формат 60x84 1/16.

Гарнитура Arial. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 16,25 Тираж 500 экз. Заказ № 1551

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10