

ISSN 1818-6653

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

2020

№ 2

**PUSHKIN
LENINGRAD STATE UNIVERSITY
JOURNAL**

2020

No 2

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

**2020
№ 2**

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

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

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия

- С. Г. Еремеев** доктор экономических наук, профессор
(главный редактор)
- Л. М. Кобрин** доктор педагогических наук, профессор
(зам. главного редактора)
- М. Ю. Смирнов** доктор социологических наук, профессор
(научный редактор, 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, 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики
и образования; 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания;
13.00.08 Теория и методика профессионального образования
(Педагогические науки)
- Т. С. Овчинникова** доктор педагогических наук, профессор
(научный редактор, 13.00.03 Коррекционная педагогика
(сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)
(Педагогические науки)

Редакционный совет

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

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

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

**PUSHKIN
LENINGRAD
STATE UNIVERSITY
JOURNAL**

**2020
No 2**

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

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

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

Founder: Pushkin Leningrad State University

Editorial Board

S. G. Eremeev	Dr. Sci. (Econ.), Professor, Chief editor
L. M. Kobrina	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Deputy Chief editor
M. Yu. Smirnov	Dr. Sci. (Sociol.), Professor, Editor (09.00.00 Philosophy)
A. G. Maklakov	Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Editor (19.00.00 Psychology)
L. V. Konovalova	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Editor, 13.00.01 General pedagogy, history of pedagogy and education; 13.00.02 Theory and methodology of training and education; 13.00.08 Theory and methodology of professional education (Pedagogical sciences)
T. S. Ovchinnikova	Dr. Sci. (Ped.), Professor, Editor, 13.00.03 Correctional pedagogy (signopedagogy and typhlopedagogy, oligophrenopedagogy and speech therapy) (Pedagogical sciences)

Editorial Council

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

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

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

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Основные векторы в определении идеала учителя во второй половине XIX века	8
<i>В. Ю. Шевелёв</i>	

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Имплицитный подход как одна из возможностей дифференцированного обучения учащихся	19
<i>Г. Г. Митрофанова</i>	

СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

Психолого-педагогическая реабилитация как практика институционализированного сообщества инвалидов по зрению	33
<i>В. З. Кантор, Н. В. Немирова, В. В. Казанкин</i>	
Разноуровневое содержание обучения как условие успешного инклюзивного образования	57
<i>Т. В. Лисовская</i>	
Концептуальные подходы к модернизации научно-методической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха	69
<i>С. Н. Феклистова</i>	
Особенности взаимоотношений в семьях детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата	86
<i>И. К. Шац, А. И. Смирнова</i>	

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Экологические проблемы городской среды глазами студентов: результаты социологического исследования	101
<i>С. В. Алексеев, Г. А. Костецкая</i>	
Профессионально-личностное становление детей-сирот в организациях среднего профессионального образования	120
<i>Е. П. Архиповская</i>	
Логико-графическое представление о сущности профессиональной образованности	141
<i>Е. А. Гаджиева</i>	
Формирование профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов в области лингвистического образования младших школьников	153
<i>Н. Ю. Данилова</i>	
Об использовании технологии смешанного обучения в Техническом университете УГМК	173
<i>С. Н. Петрова, Н. В. Коржавина, Т. В. Гурская</i>	

Состояние вопроса и перспективы развития среднего профессионального образования по направлению «Информационные технологии»	190
<i>В. В. Королёв</i>	
Электронный образовательный ресурс как средство организации педагогической практики бакалавров в период карантинного режима	207
<i>А. В. Ничагина</i>	
Повышение качества профессионально-педагогической деятельности учителя в решении ситуаций неопределенности: дефициты, конфликты, кризисы	224
<i>С. А. Ускова</i>	
Основные сложности в преподавании китайского языка и методы их преодоления при формировании межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся высших учебных заведений	242
<i>А. И. Шулина</i>	
Ценностный компонент цифровой образовательной среды в контексте профессионального воспитания будущих педагогов	257
<i>О. В. Яковлева</i>	

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ. АКМЕОЛОГИЯ

Субъективная оценка качества жизни пожилых людей с разными личностными особенностями	275
<i>В. В. Белов, А. В. Кriuлина</i>	
Самоопределение личности и психологическая готовность к профессиональной деятельности обучающихся психологов бакалавриата	294
<i>В. А. Губин, У. М. Усманов, А. О. Акулов</i>	
Смыслоразнозначные ориентации в структуре личностных характеристик юношей и девушек	305
<i>Е. С. Ермакова</i>	
Психологический подход к анализу стилей управления	321
<i>Т. Н. Куликова, В. Н. Софьина</i>	
Психологический подход к анализу командных ролей руководителей высшего звена	333
<i>Т. Н. Куликова, В. Н. Софьина, М. Е. Макарова, А. С. Галченко, А. А. Беляева</i>	
Современные предикторы школьной тревожности младших школьников	347
<i>Е. И. Лебедева</i>	
Этнопсихологические особенности представлений о юности и зрелости в турецкой и российской выборках	360
<i>В. И. Михайлов</i>	

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

Поведенческие стратегии матерей при взаимодействии с детьми, обладающими расстройствами аутистического спектра	373
<i>А. Г. Чернышкова, С. Т. Посохова</i>	

Contents

GENERAL PEDAGOGY

- Main vectors in determining the ideal teacher
in the second half of the 19th century..... 8
Vitaliy Yu. Shevelev

THEORY AND METHODICS OF TRAINING AND EDUCATION

- Implicit approach as an opportunity for differentiated learning..... 19
Gul'mira G. Mitrofanova

SPECIAL (DEFECTOLOGICAL) EDUCATION

- Psychological and pedagogical rehabilitation as practice
of the institutionalized community of visually impaired people 33
Vitalij Z. Kantor, Natalia V. Nemirova, Vladimir V. Kazankin

- Miscellaneous education contents as a condition
for successful inclusive education 57
Tat'yana V. Lisovskaya

- Conceptual approaches to the modernization of the scientific and methodological
system of correctional work on the development of auditory perception
and oral speech of children with hearing impairment 69
Svetlana N. Feklistova

- Features of relationships in families of children
with musculoskeletal disorders 86
Igor' K. Shats, Anna I. Smirnova

THEORY AND METHODICS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- Ecological problems of the urban environment through the eyes
of students: the results of sociological research..... 101
Sergei V. Alekseev, Galina A. Kostetskaya

- Professional and personal formation of orphans in organizations
of secondary vocational education 120
Elena P. Arhipovskaya

- Logic-graphical representation
about the essence of professional education 141
Elena A. Gadzhieva

- Formation of professional competences of students – future teachers
in the field of linguistic education of younger students 153
Nadezhda Yu. Danilova

- About use of blended-learning technology
at the Technical university UMMC 173
Svetlana N. Petrova, Natalia V. Korzhavina, Tatiana V. Gurskaya

The state of the issue and the prospects for the development of secondary vocational education in the direction of "Information technology"	190
<i>Vladimir V. Korolyov</i>	
Electronic educational resources as a form of organizing teaching practice of bachelors in the conditions of quarantine	207
<i>Anna V. Nichagina</i>	
Improving the quality of professional and pedagogical activities of teachers in solving situations of uncertainty: deficits, conflicts, crises	224
<i>Svetlana A. Uskova</i>	
The main difficulties in teaching the Chinese language and methods for solving them in the formation of intercultural communicative competence in students of higher educational institutions.....	242
<i>Alina I. Shulina</i>	
Value component of the digital educational environment in the context of professional education for future teachers	257
<i>Olga V. Yakovleva</i>	

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY. ACMEOLOGY

Subjective assessment of the quality of life of older people with different personality characteristics.....	275
<i>Vasilij V. Belov, Anastasia V. Kriulina</i>	
Self-determination of the individual and psychological readiness to professional activities undergraduate psychologists	294
<i>Vladimir A. Gubin, Usman M. Usmanov, Andrei O. Akulov</i>	
Orientations considering meanings of the life in the structure of the personality characteristics of young men and girls.....	305
<i>Elena S. Ermakova</i>	
Psychological approach to the analysis of management styles of managers	321
<i>Tatyana N. Kulikova, Vera N. Sofina</i>	
Psychological approach to the analysis of team roles of high level managers	333
<i>Tatyana N. Kulikova, Vera N. Sofina, Maria E. Makarova, Anna S. Galchenko, Angelika A. Belaeva</i>	
Modern predictors of school anxiety primary school children.....	347
<i>Elena I. Lebedeva</i>	
Ethnopsychological features of ideas about youth and maturity in the Turkish and russian samples	360
<i>Vyacheslav I. Mikhailov</i>	

SHORT COMMUNICATIONS

Mother`s behavioral strategies for interacting with children with autism spectrum disorders.....	373
<i>Anna G. Chernyshkova, Svetlana T. Posokhova</i>	

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Статья / Article

УДК / UDC 37.013

Основные векторы в определении идеала учителя во второй половине XIX века

В. Ю. Шевелёв

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

Введение. Во второй половине XIX века в Российской империи под действием внешних и внутренних факторов на страницах научной литературы и периодической печати начинает разворачиваться дискуссия о развитии системы народного образования и о месте и роли учителя в этой обновленной системе. Постепенно формируются две самостоятельных точки зрения по этому вопросу: государственная (официальная) и общественно-педагогическая. Каждая из них по-разному отвечала на поставленный перед ними вопрос, имея, однако, и общие черты. Учителю, с одной стороны, являясь частью интеллигенции, разделяла общественно-педагогические идеи, с другой стороны, было вынуждено следовать указаниям государственных органов власти.

Материалы и методы. Статья написана на основе изучения трудов современников (К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов, К.П. Победоносцев, Л.Н. Толстой, А.Н. Острогорский и др.), монографий по истории образования советского и российского периода, а также нормативных документов (Сборник постановлений по Министерству народного просвещения). В качестве основного метода исследования использовался теоретический анализ педагогических источников.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования удалось выявить и четко обозначить как противоречия существующих взглядов на развитие системы народного образования и становление образа идеального учителя, так и выявить аналогичные позиции у государства и педагогической общественности того времени. Государственный вектор идеала был направлен, в первую очередь, на сохранение монархии, в то время как общественно-педагогический вектор подчеркивал в образе идеального учителя гуманизм, его профессиональные и личные качества.

Обсуждение и выводы. Государство, находясь в кризисной ситуации, формирует заказ на законопослушных, безынициативных покорных верноподданных Отечества. Педагогическая общественность того времени, не отрицая необходимости верой и правдой служить государству, настаивает на необходимости демократизации существующей системы народного образования и выдвигает свои, отличительные характеристики к образу идеального учителя.

Ключевые слова: идеал, учитель, ценности, государственный вектор, общественно-педагогический вектор.

Для цитирования: Шевелёв В.Ю. Основные векторы в определении идеала учителя во второй половине XIX века // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 8–18.

Main vectors in determining the ideal teacher in the second half of the 19th century

Vitaliy Yu. Shevelev

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

Introduction. In the second half of the 19th century in the Russian Empire under the influence of external and internal factors on the pages of scientific literature and periodicals the discussion about the development of the public education system and the teacher's place and role in this updated system began. Two independent points of view on this issue (state (official) and social-pedagogical) formed gradually. Each of them answered the posed question in different ways, however, having common features. On the one hand, teachers shared social and pedagogical ideas, being part of the intelligentsia, on the other hand, they were forced to follow the instructions of state authorities.

Materials and methods. The article presents the research of contemporary works (K.D. Ushinsky, N.I. Pirogov, K.P. Pobedonostsev, L.N. Tolstoy, A.N. Ostrogorsky, etc.), monographs on the education history in Soviet and post-Soviet periods, as well as regulatory documents (Collection of resolutions on the Ministry of Education). Theoretical analysis of pedagogical sources was used as the main research method.

Results. Both, the contradictions of existing views on the development of the public education system and the image of an ideal teacher, and similar positions among the state and the contemporary pedagogical community were revealed. The state vector of the ideal image was primarily aimed at maintaining the monarchy, while the socio-pedagogical vector emphasized humanism, professional and personal qualities of an ideal teacher.

Discussion and conclusion. In crisis situation the state forms an order for law-abiding inactive obedient loyal subjects. The pedagogical community of the Russian Empire, not denying the need to serve the state faithfully, insisted on the need for democratization of the existing public education system and put forward own distinctive characteristics to the image of an ideal teacher.

Key words: ideal, teacher, values, state vector, social and pedagogical vector.

For citation: Shevelev, V.Yu. (2020) Main vectors in determining the ideal teacher in the second half of the 19th century. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 8–18. (In Russian).

Введение

Учителя на протяжении всей истории человечества служили одним из главных ценностных ориентиров окружающего социума. Именно они, занимаясь обучением и воспитанием подрастающего поколения, по существу, формируют аксиологические, идеальные ориентиры будущего общества. Поэтому ценности, присущие учителю, играют важную роль в понимании ценностей того общества, в котором они находятся. Таким образом, образ идеального учителя можно представить как своеобразный индикатор образа идеального общества.

Во второй половине XIX века в системе образования происходят значительные изменения. Меняются названия и появляются новые типы учебных заведений, корректируются программы и цели образования. Естественно, что в период перемен в общественном сознании начинает формироваться личностное отношение к происходящим изменениям. Которые могут совпадать или не совпадать с официальной позицией государства. Несовпадение, а зачастую прямая противоположность мнений чиновников и представителей педагогической общественности на происходящие образовательные реформы являются главной проблемой данного педагогического исследования.

Учительство в этот период становится одним из катализаторов продвижения общественных инициатив среди всех уровней исполнительной власти. Активное участие в общественной деятельности, а также поиск собственных ценностных ориентиров способствует консолидации учительства и превращение в самостоятельную обособленную часть российской интеллигенции. Более подробно этот процесс раскрывается в работе А.В. Уткина «Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII – начала XX веков» [11].

Главной целью данного исследования является обобщенная характеристика существующих во второй половине XIX века векторов определения образа идеального учителя Российской империи. Для этого были сформулированы две задачи:

1) выявить и обобщить характерные особенности государственного вектора определения образа идеального учителя через анализ проводимых реформ в области образования;

2) выявить и обобщить характерные особенности общественно-педагогического вектора определения образа идеального учителя через анализ трудов педагогов, живших в обозначенных хронологических рамках.

Из цели и задач можно сформулировать следующую гипотезу: доказать наличие общих и различных характеристик в образе идеального учителя второй половины XIX века со стороны государственного и общественного направления педагогической мысли.

Обзор литературы

Современные историко-педагогические исследователи уделяют достаточно большое внимание данному хронологическому периоду. Это связано с бурными изменениями, происходившими в то время практически во всех сферах жизни общества, а также с наличием в должном количестве исторических источников.

Наиболее значительный вклад в развитие общественно-педагогической мысли второй половины XIX века внесли Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, С.И. Миропольский, А.Н. Острогорский, К.П. Победоносцев, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой и К.Д. Ушинский. Именно труды этих педагогов легли в основу написания данной статьи.

В советский период характеристика образа идеального учителя и его ретроспективный анализ нашел своё отражение в таких работах как «Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX вв.». (Э.Д. Днепров, С.Ф. Егоров, Ф.Г. Паначин, Б.К. Тебиев и др.).

Среди современных российских исследователей этой проблематики при написании статьи были использованы труды А.В. Уткина, а именно его монография «Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII – начала XX веков». Особенности становление образа учителя в российской педагогике конца XIX – начала XX веков в своих трудах рассматривает А.И. Салов, в частности в своей монографии «Гуманистический образ личности учителя в отечественной педагогике 20-х годов XX века».

К сожалению, на данном этапе исследования не удалось выявить зарубежные монографии по данной проблематике. Можно выдвинуть предположение, что это связано с низким интересом иностранных ученых к образу идеального учителя в Российской империи второй половины XIX века.

Наличие такого широкого спектра научной литературы доказывает актуальность данной тематики.

Материалы и методы

Основным методом исследования при написании данной статьи был метод теоретического анализа педагогических источников. Были изучены труды классиков отечественной педагогической мысли, современные историко-педагогические монографии и периодическая педагогическая печать второй половины XIX века. Это позволило сформировать четкое представление об исторических особенностях того периода и об условиях складывания различных векторов определения образа идеального учителя.

Результаты исследования

Результаты исследования показали, что во второй половине XIX века под действием проводимых Александром II Великих реформ, а также проводимых Александром III так называемых контрреформ в Российской империи сложилась достаточно разветвленная система народного образования. Каждый тип учебного заведения был создан государством для решения своих конкретных задач, которые объединились в одну главную цель – формирование лояльного отношения к монархической форме правления государством. Такую точку зрения активно поддерживало чиновничество через издание соответствующих циркуляров и указов. Некоторые из них можно найти на страницах Сборника постановлений по Министерству народного просвещения. Так, например, в десятом томе мы можем обнаружить знаменитое обращение И.Д. Делянова «О сокращении числа учеников в гимназиях и прогимназиях и изменения состава оных», в котором говорится о необходимости «...освободить от поступления в них (в гимназии – прим. автора) детей кучеров, лакеев, поваров, прачек, мелких лавочников и тому подобных людей...» [9, с. 881] так как от состава гимназий и прогимназий зависит «...дурное направление учащихся...» [9, с. 883]. Очевидно, что главная цель данного документа – это попытка оградить детей дворян от возможного пагубного, революционного влияния детей разночинцев. Однако, в дальнейшем, с лозунгами об отмене этого документа по крупным городам Российской империи пройдут многолюдные митинги и марши [5, с. 51]. Соответственно, можно констатировать, что эта же цель становится главной для гимназий и прогимназий, а следовательно, и для педагогических работников этих учебных заведений, так как именно им будет необходимо достигать поставленной цели.

К.П. Победоносцев, занимавший пост обер-прокурора Священного Синода, в своих трудах неоднократно подчеркивал, что народная школа «...учит читать, писать и считать, но в нераздельной связи с этим, учит знать Бога и любить его и бояться, любить Отечество... чтобы сохранить равновесие в жизни и выдерживать борьбу с дурными побуждениями природы, с дурными внушениями и соблазнами мысли» [7, с. 138], тем самым соглашаясь, что главная цель школы – сохранение существующего порядка вещей.

Государственный вектор, направленный на сохранение существующего строя, поддерживался и частью педагогического сообщества. С.И. Миропольский в своих трудах подчеркивал необходимость тесной связи между школой и церковью, между учителем и священником, отмечая, что «...русский народ всегда был силен своею православною верою, единодержавною царскою властью» [3, с. 30].

Общественно-педагогическое движение, объединявшее представителей различных сословий, взглядов, выделяло свои требования к существующей системе образования, одно из которых – просвещение всего населения, без чего невозможно подготовить его к новым условиям, а решение этой задачи требовало и нового идеала учителя. Ещё одной характерной чертой общественно-педагогического движения стал гуманизм – представление о миссии учителя, заключающейся в реализации идеи о формировании в растущем человеке прежде всего самого человека, готовности учителя к созданию условий для свободного развития и саморазвития ребенка в процессе обучения и воспитания [8, с. 25].

К.Д. Ушинский в соответствии со своей идеей народности считал, что для того чтобы школа воспитывала детей в духе стремлений народа, её учителя должны быть не только образованными, но и пронизанные духом народа, его интересами: «...прежде всего и более всего наше народное воспитание нуждается в людях, способных к этому великому делу, нуждается в народных учителях, – народных не потому только, что они учат народ и в народных школах, а потому, что они вышли действительно из среды народа, вынесли с собой его лучшие, характеристические свойства...» [12, с. 487].

Н.И. Пирогов подчеркивал, что сложившаяся система образования обособлена от окружающей действительности. Он полагал, что новая

школа должна строиться на принципах гуманизма. Он воспринимал ученика и учителя обособленными личностями. Более того, он полагал, что именно личность учителя в наибольшей степени влияет на формирование личности ученика. Отдельное внимание он также уделял профессионализму учителя, замечая, что «главное для учителя – суметь изложить свой предмет именно так, чтобы ученик его усвоил» [6, с. 702].

В.И. Водовозов прежде всего был сторонником обучения всех детей без сословных ограничений, исключений, поэтому и вел речь о народной школе, об учителе этой школы, о содержании обучения в ней. В «Идеале народного учителя» он раскрывает характерные особенности идеального учителя, считая таковым выходца из народа: «...к сожалению, наше воспитание, несмотря на все гуманные стремления к народности, ещё очень мало приготавливает нас к тому, чтоб вместе понимать народ как следует и уметь с ним обходиться. Дело пошло бы лучше всего, если б удалось образовать учителя из народа» [2, с. 224].

Л.Н. Толстой в идеальном образе учителя основную роль отводил формированию духовного мира детей через творчество и любовь. Он полагал, что школы должны быть бесплатными и бессловными, так как любой ребёнок способен усваивать глубокие теоретические знания, любой ребёнок способен заниматься творчеством, и, конечно, любой ребёнок заслуживает внимания и любви со стороны учителя: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель» [10, с. 292].

Идеи гуманизма в своих трудах развивал и Н.Ф. Бунаков. Он большое внимание уделял не только роли учителя в процессе обучения, но и в процессе воспитания учащихся. Ученый также отмечал, что личный пример учителя имеет огромное влияние на детей, когда от учителя к детям передается его гуманность, справедливость, стремление к деятельности. Идеальный учитель, по мнению Н.К. Бунакова, должен обладать сравнительно высокой педагогической культурой, относиться к порученному делу с полной энергией и воодушевлением, вкладывать в него душу разум, и с большим уважением относиться к учащим и ко всем окружающим жителям [1, с. 40].

А.Н. Острогорский, противопоставляя себя государственному вектору в образе идеального учителя, считал, что новая школа не нуждается в учителе-надзирателе, учителе-чиновнике, учителе-передатчике знаний. По его мнению, новой школе был необходим высокообразованный учитель-философ, личность, обладающая широким кругозором, способная стать для учащихся руководителем их будущих научных изысканий. А.Н. Острогорский писал, что успех воспитания во многом зависит от того, насколько учитель знает своих воспитанников, насколько он сумел проникнуть в их внутренний мир, понять их психологию. В школе, отмечал ученый, должен работать учитель, знающий душу своего ученика, как свои пять пальцев, и умеющий играть на его способностях, как на клавишах фортепьяно, извлекая те звуки, которые ему желательны [4, с. 16].

Обсуждение и выводы

Развернувшуюся деятельность общественно-педагогического движения следует рассматривать как феномен зарождающегося гражданского общества в России. Одно из требований – просвещение всего населения, без чего невозможно подготовить его к новым условиям, а решение этой задачи требовало и нового идеала учителя. От нового педагога требовалось знание педагогики и психологии, потребности в расширении навыков и умений общаться с учениками и их родителями. Социально-педагогическая функция учителя сводилась к воспитанию гражданина своего народа. Педагог, по представлениям общественников, – это российский интеллигент, человек высококультурный в самом благородном смысле слова, высоконравственный, человек слова, преданный своему народу, своему Отечеству.

Становление и развитие человека самостоятельного и живущего интересами народа – вот та цель, которую ставили общественники. Общественный идеал учителя предполагал социальную активность не только в профессиональной деятельности, но и в социальном окружении. Занимаясь просветительской деятельностью среди крестьян и рабочих, педагог решал важнейшие социальные задачи, приближая идеи гражданственности, личной и общественной самостоятельности, идею общечеловеческого воспитания, идею национальной системы образования на лучших национальных традициях и ценностях – вот на что ориентировался общественный педагог.

Вместе с тем идеал учителя с позиции и государства, и общества рассматривался как личность высоконравственная, патриот – в этом нет противоречий. Однако идеальный педагог с точки зрения государства, являясь проводником самодержавно-православной идеологии и находясь под постоянным контролем, был ограничен в самостоятельном выборе как содержания, так и методов обучения, что сопровождалось определенной оторванностью от многих национальных и культурных традиций в силу ориентации на зарубежную культуру. Общественно-педагогическое движение не могло принять такой идеал учителя в силу того, что цели воспитания не совпадали.

Итак, впервые в истории российских образовательных реформ был поднят вопрос об учителе как ключевой фигуре образовательного процесса, профессионализм которого, духовное и нравственное развитие напрямую связывались с успехом всей отечественной системы образования.

Каждый тип школы, разнообразие которых было представлено во второй половине XIX века, в России предопределил и требования к педагогу, связанные с содержанием их деятельности. Государственные требования к педагогу заключались в решении прежде всего важнейшей задачи – передача необходимого объема знаний по определенным программам для подготовки добропорядочных подданных. Общественно-педагогическое движение соотносила идеал педагога не только с обучающей функцией, а прежде всего с воспитательной. А цель школы виделась в воспитании не просто добропорядочного подданного, а человека – гражданина. Идеал педагога определялся не только работой с учащимися, но и выполнением определенных социальных задач, таких, как, например, просветительской деятельностью в народной среде, что особенно актуально было для сельской школы.

Список литературы

1. Бунаков Н.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. 412 с.
2. Водовозов В.И. Педагогика. Избранные сочинения. М.: Юрайт, 2020. 407 с.
3. Миропольский С.И. Учебник дидактики. СПб.: Синод. тип., 1913. 185 с.
4. Острогорский А.Н. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. 352 с.
5. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / под ред. Э.Д. Днепров, С.Ф. Егорова, Ф.Г. Паначина, Б.К. Тебиева. М.: Педагогика, 1991. 448 с.

6. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. 704 с.
7. Победоносцев К. П. Сочинения. СПб.: Издательская фирма, 1996. 510 с.
8. Салов А. И. Гуманистический образ личности учителя в отечественной педагогике 20-х годов XX века: предпосылки формирования, сущность, эволюция. М.: АСОУ, 2009. 125 с.
9. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения: Т. 1. Т. 8: Царствование императора Александра III. 1881–1883 г., 1892. 1758 с.
10. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. 542 с.
11. Уткин А.В. Генезис миссии учителя в истории отечественного образования XVIII – начала XX веков: моногр. Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. социально-пед. акад., 2010. 320 с.
12. Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2: Педагогические статьи: 1857–1861. М.-Л.: Акад. Пед. наук РСФСР, 1948–1952. 656 с.

References

1. Bunakov, N.F. (1953) *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works]. Moscow: Publishing house of the Academy of pedagogical Sciences of the RSFSR. (In Russian).
2. Vodovozov, V.I. (2020) *Pedagogika. Izbrannye sochineniya* [Pedagogy. Selected works]. Moscow: Yurayt. (In Russian).
3. Miropolsky, S.I. (1913) *Uchebnik didaktiki* [Textbook of didactics]. SPb: Synod. tip. (In Russian).
4. Ostrogorsky, A.N. (1985) *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).
5. Dneprov, E.D., Yegorov, S.F., Panachin, F.G., Tebiev, B.K. (1991) *Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR. Konec XIX – nachalo XX v.* [Essays on the history of schools and pedagogical thought of the peoples of the USSR. The end of the XIX – beginning of the XX century] Moscow: Pedagogika. (In Russian).
6. Pirogov, N.I. (1952) *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected pedagogical works]. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR. (In Russian).
7. Pobedonostsev, K.P. (1996) *Sochineniya* [Essays]. SPb: Izdatel'skaya firma. (In Russian).
8. Salov, A.I. (2009) *Gumanisticheskij obraz lichnosti uchitelya v otechestvennoj pedagogike 20-h godov XX veka: predposylki formirovaniya, sushchnost', evolyuciya* [Humanistic image of the teacher's personality in the national pedagogy of the 20s of the XX century: prerequisites for formation, essence, evolution]. Moscow: ASOU. (In Russian).
9. (1892) *Sbornik postanovlenij po Ministerstvu narodnogo prosveshcheniya: T. 1. T. 8: Carstvovanie imperatora Aleksandra III. 1881–1883 g.* [Collection of resolutions on the Ministry of national education: Vol. 1. Vol. 8: the Reign of Emperor Alexander III. 1881–1883]. (In Russian).
10. Tolstoy, L.N. (1989) *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical works]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).

11. Utkin, A.V. (2010) *Genezis missii uchitelya v istorii otechestvennogo obrazovaniya XVIII – nachala XX vekov*: monografiya [Genesis of the teacher's mission in the history of national education of the XVIII-early XX centuries]. Nizhny Tagil: Nizhnetagil'skaya gos. sotsial'no-ped. akad. (In Russian).

12. Ushinsky, K.D. (1948–1952). *Sobranie sochinenij: v 11 t. T. 2: Pedagogicheskie stat'i: 1857–1861* [Collected works: in 11 t. T. 2: Pedagogical articles: 1857–1861]. M.-L.: Akad. PED. nauk RSFSR. (In Russian).

© В.Ю. Шеевелёв, 2020

© Vitaliy Yu. Shevelev, 2020

Информация об авторе

Шевелёв Виталий Юрьевич, ассистент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2643-8903, e-mail: shevelev_vitalik@mail.ru

Information about the author

Vitaliy Yu. Shevelev, Assistant, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2643-8903, e-mail: shevelev_vitalik@mail.ru

Поступила в редакцию: 09.06.2020

Received: 09 June 2020

Принята к публикации: 22.06.2020

Accepted: 19 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Обзорная статья / Review

УДК / UDC 37

Имплицитный подход как одна из возможностей дифференцированного обучения учащихся

Г. Г. Митрофанова

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

Введение. Актуальность исследования имплицитного подхода к обучению учащихся обусловлена противоречием между необходимостью формирования учебной мотивации школьников и отсутствием переживания некоторыми учащимися ситуации успеха, ведущим к снижению внутренней мотивации к обучению. Одной из причин данного явления является недостаточный учет педагогами специфики межполушарной асимметрии мозга, ведущего канала восприятия учащихся. Дифференцированное обучение предполагает учёт этих особенностей.

Материалы и методы. Для учащихся с ведущим правым полушарием характерно образное мышление, а для учащихся с левым полушарием – словесно-логическое мышление. Формирование образов происходит на неосознаваемом уровне, что позволяет при обучении правополушарных учащихся делать опору на имплицитные методы обучения, которые должны сочетаться с эксплицитными методами в разумной степени. Ядром имплицитного обучения является нейролингвистическое программирование, методика которого включает приемы визуализации (ментальные карты, фреймы), приёмы якорения, раппорта. При ведущей зрительной модальности возможно использование приёмов визуализации, при доминировании слуховой модальности – аудиальных якорей в виде музыки, определенной интонации учителя. Ментальные карты способствуют одновременной работе правого и левого полушарий мозга и переходу от текстового изложения материала к образному, т.е. от вербальной информации к невербальной. Существуют три способа представления новой информации – с помощью когнитива, понятия и фрейма. При эксплицитном обучении идет опора на формирование понятий, а при имплицитном – на формирование фреймов как структурных форм представления знаний. В первом случае информация имеет вербализованную форму, а во втором случае она выражена в невербальной форме.

Результаты. Исследования, проведенные К.Д. Дятловой и А.Е. Максимовой, показали, что левополушарные учащиеся справляются лучше с заданиями с вербальным представлением материала, а правополушарные учащиеся – с заданиями, данными в невербально-вербальной форме. А.Л. Сиротюк доказала повышение успеваемости правополушарных младших школьников при обучении с учетом целостного восприятия, образного мышления, т.е. с опорой на слуховые и зрительные образы, дедукцию, оперирование пространственными связями.

Обсуждение и выводы. При обучении правополушарных учащихся необходимо широкое использование образов, разумное сочетание невербальных и вербальных средств, т.е. фреймов, ментальных карт, якорения, раппорта. Это возможно при имплицитном подходе, который обозначает совокупность методов, приёмов, средств обучения, направленных на усвоение учащимися знаний, умений и навыков на неосознаваемом уровне. При этом новая информация не осознаётся учащимся, но он имеет возможность использовать её при решении проблем.

Ключевые слова: имплицитный подход, межполушарная асимметрия мозга, ведущий канал восприятия, нейролингвистическое программирование, фрейм, ментальная карта, визуализация, якорение, раппорт.

Для цитирования: Митрофанова Г.Г. Имплицитный подход как одна из возможностей дифференцированного обучения учащихся // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 19–32.

Implicit approach as an opportunity for differentiated learning

Gul'mira G. Mitrofanova

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

Introduction. The importance of the research of the implicit approach to teaching pupils is caused by the fact that there exists the contradiction between the necessity of forming the motivation of schoolchildren to study and the fact that some pupils don't experience the situation of success that makes the internal motivation to study lower. One of the causes of this phenomenon is the fact that teachers don't take the peculiarities of inter-hemispheric asymmetry and the leading channel of perception into account sufficiently. The differentiated teaching supposes taking these peculiarities into account.

Materials and methods. The image thinking is characteristic for pupils with the leading right hemisphere, and pupils with the leading left hemisphere have the verbal and logical thinking. Images are formed unconsciously, and that fact enables us to teach the pupils with the leading right hemisphere, being based on implicit methods which should be combined with explicit methods in a sensible way. The nucleus of the implicit teaching is the neuro-linguistic programming, and its methodology includes techniques of visualization (mind maps, frames), anchoring, rapport. When the visual modality is leading, it is possible to use the techniques of visualization. When the auditory modality is dominant, we can use auditory anchors in the kind of music, the definite intonation of the teacher. When we use mental cards, the right and the left hemispheres work simultaneously, and the teacher begins to explain the contents with the help of images instead of texts, i.e. he (or she) replaces the verbal information by the non-verbal one. There are three ways of presenting new information. They are a cognitome, a concept and a frame. The explicit teaching is based on the forming of concepts, and the implicit teaching is based on the forming of frames which are structural forms of presenting knowledge. The information has the verbal form in the first case, and it has the non-verbal form in the second case.

Results. The research made by K.D. Dyatlova and A.E. Maksimova showed that pupils with the leading left hemisphere cope better with the tasks in which the material is presented in the verbal form, and the pupils with the leading right hemisphere are better at doing the tasks combining the non-verbal and verbal forms. A.L. Sirotyuk proved that the school results of primary schoolchildren with the leading right hemisphere become higher when they are taught by taking their ability to perceive things as a whole and the image thinking into account. It means that teaching is based on the visual and auditory images, deduction, operating with spatial connections.

Discussion and conclusion. When pupils with the leading right hemisphere are taught, it's necessary to use images widely, to combine verbal and non-verbal means in a sensible way. It means using frames, mind maps, anchoring, rapport. This is possible when we use the implicit approach which means the complex of methods, techniques, means of teaching which help pupils to acquire knowledge, skills and habits in an unconscious way. In this case a pupil doesn't perceive the new information, but he (or she) can use it for solving some problems.

Key words: implicit approach, the inter-hemispheric asymmetry of the brain, the leading channel of perception, neuro-linguistic programming, the frame, the mental map, visualization, anchoring, rapport.

For citation: Mitrofanova, G.G. (2020) Implicitnyj podhod kak odna iz vozmozhnostej differencirovannogo obucheniya uchashchihsya [The implicit approach as one of the possibilities of the differentiated teaching of pupils]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 19–32. (In Russian).

Введение

В современном быстро меняющемся обществе является необходимым постоянное обучение людей независимо от их возраста, что невозможно без определенного уровня внутренней мотивации обучающихся к учебной деятельности, которая формируется на ранних этапах обучения. Однако, как известно, далеко не все школьники имеют желание учиться в силу того, что зачастую они не испытывают ситуацию успеха. Причиной тому может быть отсутствие учета их индивидуально-психологических особенностей, в частности, специфики межполушарной асимметрии, ведущей модальности. Ведь для учащихся с доминированием левого полушария характерно вербально-логическое мышление, а для детей с правополушарным профилем – образное мышление. Основная масса программ обучения в школах, колледжах и высших учебных заведениях рассчитана на первую группу обучающихся, т.е. на левополушарное большинство. Редко применяются методы, приёмы обучения, направленные

на использование образного мышления. Как отмечают Ю.А. Фесенко и М.И. Лохов, психические процессы формирования образов оказываются принципиально неосознаваемыми, так как важнейшей их особенностью является невозможность упорядочивания информации в пространственно-временных координатах [10, с. 137]. Возникает необходимость в использовании таких методов, форм обучения, которые способствовали бы усвоению знаний, умений и навыков на неосознаваемом уровне. Это означает, что нам целесообразно использовать произвольный характер психических процессов, т.е. произвольное внимание, произвольную память, произвольное восприятие, на которые идёт опора при имплицитном обучении.

Обзор литературы

Идея имплицитного обучения исследовалась как зарубежными (Д. Берри, Д. Бродбент, А. Дестребекс, А. Клирманс), так и отечественными учеными (А.Ю. Агафонов, Л.Ф. Ивонина, Н.Ф. Искандеров, Е.А. Пономарёва). Некоторые исследователи (Л.Ф. Ивонина, А.Ю. Агафонов) называют данный вид обучения имплицитным научением. Для адекватного определения термина необходимо выяснить, в чем различие между понятиями «обучение» и «научение».

Согласно словарю по психологии под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, научение – это процесс и результат приобретения индивидуального опыта. Как и всякое приобретение опыта, научение включает протекающие неосознаваемо уяснение содержания материала и его закрепление (произвольное запоминание)¹. Что касается обучения, то оно означает, как указано в учебном пособии В.В. Краевского и А.В. Хуторского, совокупность последовательных, взаимосвязанных действий учителя и учащихся, направленных на усвоение учащимися знаний, умений и навыков, на развитие способностей, формирование компетентностей². Обучение предполагает, в отличие от научения, целенаправленность действий и учителя, и ученика по усвоению знаний, умений и навыков и осознанность данного процесса. При научении ученик усваивает знания неосознанно. Именно поэтому встает вопрос о том, можно ли назвать процесс усвоения знаний на неосознаваемом уровне

¹ Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Покровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. С. 232.

² Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. С. 47.

имплицитным обучением. Однако, учитывая целенаправленность со стороны деятельности учителя в данном процессе, мы можем использовать термин «имплицитное обучение».

Материалы и методы

Теперь есть смысл проанализировать сущность данного понятия. Сравнивая имплицитное и эксплицитное обучение грамматике, ученые из Университета имени Шахида Бехешти в Тегеране Сазан Балегхизадех и Али Дерахшеш отмечают, что обучение является имплицитным, если оно позволяет обучающемуся усваивать правило без его осознания. При этом правило не объясняется учащимся. А эксплицитное обучение имеет место, когда организовано специальное изучение правила учащимися. При этом правило осознаётся ими [14, р. 83]. Педагоги из Нидерландов Сибле Алдринга, Киз де Глоппер, Хильде Хаквеборд, исследуя методику обучения иностранному языку, указывают на то, что эксплицитное обучение включает в себя организацию учителем выполнения учащимися заданий таким образом, чтобы они обращали внимание на правила языка, а при имплицитном обучении учитель не обращает внимание учеников на правила, и они не анализируют эти правила. При этом ученые называют осознанные знания эксплицитными, а процедурные знания, которые позволяют использовать иностранный язык адекватно в спонтанных ситуациях, имплицитными [14, р. 869]. Таким образом, при имплицитном обучении новая информация не осознается, но позволяет учащемуся использовать её при решении проблем. Н.Ф. Искандеров, опираясь на работы в области нейролингвистического программирования (А.В. Усова, Н.Н. Тулькибаева) и на исследование Ж. Годфруа, показывает структуру теории имплицитного обучения. Он выделяет в ней основание, ядро и следствие. Основанием данной структуры он считает соотнесение двух уровней восприятия сигнала из окружающей среды. Согласно исследованиям Ж. Годфруа, восприятие сигнала из окружающей среды происходит на двух уровнях – физиологическом и сознательном. На первом – физиологическом – уровне сигнал достигает предела чувствительности каждого рецептора, за которым уже не может наступить возбуждение. Второй, сознательный, уровень означает порог сознательного восприятия. Интенсивность второго сигнала намного больше первого сигнала, и между этими двумя порогами существует зона чувствительности, в которой возбуждение рецепторов влечёт за собой передачу сообщения, но оно не

доходит до сознания [7, с. 39]. Именно данная зона позволяет использовать приёмы нейролингвистического программирования, которые оказывают имплицитное влияние на личность ученика. Само нейролингвистическое программирование является ядром в структуре имплицитного обучения. Следствием является методика имплицитного обучения [7, с. 37–38]. Е.В. Ермолаева определяет нейролингвистическое программирование как совокупность приёмов, тактик, методик, позволяющих преобразовать состояние, поведение и мировоззрение человека [3]. По мнению Т.Л. Шкляр, нейролингвистическое программирование – это форма психотерапии, основанная на технике моделирования вербального и невербального поведения людей, добившихся успеха в какой-либо области, и наборе связей между формами речи, движением глаз, тела и памятью [11, с. 142]. На основе данных определений можно сделать вывод о том, что в контексте образования данное понятие означает набор приёмов и техник, основанных на связи вербальных и невербальных средств коммуникации с особенностями личности, стилем поведения, мышления, с ведущей модальностью учащихся и направленных на усвоение содержания обучения и формирование социально одобряемого поведения учащихся. Методика должна содержать в себе приёмы, техники. Для их подбора необходимо учитывать ведущую модальность учащегося. Согласно Е.В. Ермолаевой, модальность является каналом восприятия человеком окружающего мира через органы чувств. Выделяют визуальную (зрительную), аудиальную (слуховую), кинестетическую (телесные ощущения) и обонятельно-вкусовую модальности [3]. При доминировании того или иного канала восприятия у учащегося используются различные приёмы. С.А. Естафьева, Г.А. Кушнерёва, А.В. Станкевич, Е.А. Проскурникова, О.В. Амитина, В.П. Долматов, В.Ж. Курмаев, В.В. Медведев предлагают использование визуализации и якорения в качестве техник нейролингвистического программирования. При визуализации учащиеся должны научиться заполнять своё сознание определенным цветом, представить образ любой геометрической фигуры и попробовать изменить его цвет, форму и размер. Учащимся предлагается визуализировать трехмерные объекты и попробовать «разглядеть» его со всех сторон. Можно научить детей визуализировать образ знакомого человека, комнаты и т.д. Таким способом у учащегося создаётся связь цвета, наглядного образа с учебным материалом [4, с. 2–3]. Характеризуя прием якорения, авторы указывают на то, что учитель должен создавать в сознании учащихся

определенное состояние, которое связано с установлением связей между невербальными сигналами и содержанием [4, с. 2–3]. В качестве таких невербальных сигналов преподаватель может использовать какие-либо жесты, позу, определенное место в классе. В работе с аудиалами, т.е. с учащимися с ведущей слуховой модальностью, Т.Л. Шкляр предлагает использование аудиальных якорей (музыка, голос, интонация) [11, с. 144]. Ведь для введения какой-либо информации можно включить песню, мелодию, которая каким-либо образом связана с содержанием. Для того, чтобы обратить внимание учащегося на важность информации, можно изменить интонацию.

В качестве одной из форм визуализации И.В. Баженова предлагает использовать ментальные карты (mind maps), идея которых заключается в одновременном использовании левого и правого полушарий мозга для достижения целостного и наглядного представления идеи. В её основе лежит необходимость привлечения чувственных, интуитивных подсознательных возможностей мышления. Фактически, это переход от текстового изложения к образному. Автор выделяет следующие отличительные черты ментальных карт. Во-первых, в центральном образе визуализируется объект внимания или изучения. Во-вторых, основные идеи, связанные с объектом изучения, расходятся от центрального образа, которые поясняются ключевыми словами или образами. Данные идеи можно уточнить с помощью дальнейшего ветвления. В-третьих, ветви формируют структуру дерева, обход которого позволяет визуализировать процесс решения задачи или ключевые характеристики изучаемого понятия [1, с. 283]. Применяя визуализацию, учитель помогает учащемуся с доминированием зрительной модальности воспринять учебный материал в целостности. Т.В. Агапова и Л.Ю. Айснер предлагают использование интеллектуальной карты при обучении иностранному языку и определяют её как графический способ представления идей, понятий, информации в форме схемы, состоящей из ключевых и вторичных тем. Это инструмент для структурирования идей [12, р. 42].

Существует ещё один приём – раппорт, который, как определяет Е.В. Перервин, заключается в установлении учителем отношений, базирующихся на взаимном доверии и понимании [8, с. 55]. Как указывает О.В. Хухлаева, у правополушарных учащихся высокая эмоциональная чувствительность приводит к тому, что учебная успешность коррелирует

с получением им поддержки от педагогов¹. Для них очень важно понимание их состояния педагогом. Чаще всего в традиционном обучении такие дети не находят поддержки от педагогов, т.к. левополушарному педагогу трудно осознать, что правополушарные и чувствуют, и думают по-другому.

Помимо объяснения сущности имплицитного обучения наличием ядра в его структуре в виде нейролингвистического программирования, Н.Ф. Искандеров и Е.А. Пономарёва также указывают на существование трех способов организации и представления нового знания (понятие, фрейм и когнитом). Когнитом представляет собой определенную конфигурацию нейронных ансамблей, т.е. это представление информации на физиологическом уровне. Понятие есть вербализованная форма представления новой информации, т.е. имеет эксплицитное выражение. Фрейм представляет собой структурную форму представления знания, т.е. она выражена невербально, с помощью рисунка, образа, схемы [6, с. 217]. Это означает, что при эксплицитном обучении формируются понятия, а при имплицитном – фреймы. Поэтому имплицитные стратегии обучения могут опираться на использование фреймов. Следует сказать, что фрейм можно рассматривать как одну из форм визуализации при нейролингвистическом программировании.

Основываясь на данном понимании форм усвоения информации, Е.А. Пономарёва в своём диссертационном исследовании предлагает технологию имплицитного обучения, которая включает в себя создание пространственно-временного обеспечения учебного занятия, выявление психо-нейрофизиологических особенностей ведущих модальностей учеников, организацию деятельности ученика с использованием имплицитных методов, приёмов и средств обучения с учетом вышеназванных особенностей².

Таким образом, в педагогической науке существуют термины «имплицитное научение», «имплицитное обучение», «имплицитный метод». Не отрицая правомерности и обоснованности их существования, мы предлагаем использовать термин «имплицитный подход» для обозначения совокупности методов, приёмов, средств обучения и воспитания, с помощью

¹ Хухлаева О.В., Хакимов Э.Р., Хухлаев О.Е. Поликультурное образование: учеб. М.: Юрайт, 2014. С. 120.

² Пономарёва Е.А. Технология имплицитного обучения физике в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. С. 6.

которых можно добиться усвоения знаний, умений, навыков, качеств личности учащимися на неосознанном уровне. В.В. Сериков определяет подход к организации обучения как стратегию профессиональной деятельности учителя, вариант организации учебного процесса, использование определенного ресурса, обеспечивающие качество обучающей деятельности¹. Суть нашей стратегии состоит в том, чтобы использовать те методы и приёмы обучения, которые опирались бы на возможности учащегося (опора на ведущее полушарие, на тип ведущей модальности), на пространственно-временную организацию процесса обучения, которые способствуют усвоению знаний, формированию умений и навыков на неосознанном уровне. В качестве примера мы можем назвать использование данного подхода в работе с правополушарными учащимися. При пространственно-временной организации их обучения необходимо учитывать то, что они воспринимают пространство справа, определенное сочетание цветов. Поэтому Н.Г. Савкина предлагает располагать демонстрационный материал и учебные принадлежности справа, сажать правополушарных учащихся за партой слева в первом ряду². Сочетание цветов должно быть таким – светлая доска и тёмный мел. Учёт доминирования образного мышления позволяет использовать в работе с ними фреймы, ведь фрейм, как мы указывали ранее, есть структурная форма представления знаний, позволяющая формировать знания, умения и навыки на неосознанном уровне. Прописи для леворуких, разработанные Н.Г. Савкиной, Т.В. Пятница, являются одной из разновидностей фрейма, т.к. в них имплицитно заложена информация о наклоне букв, направлении письма, начале формирования каждой буквы, о соответствии печатной и рукописной форм буквы.

Л.Ф. Ивонина, исследуя проблему имплицитного обучения музыке, приводит теорию А.В. Тороповой, согласно которой, при эксплицитном обучении знания и опыт хранятся в вербальной форме. Этот вид обучения обладает быстрыми и эффективными методами восприятия, но оперирует ограниченным количеством объектов. При имплицитном обучении

¹ Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. С. 133.

² Савкина Н. Г. Педагогическая помощь леворуким детям в первый год их обучения в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2005. С. 9.

охватывается более широкое поле объектов, их связей и отношений, которые невозможно вербализовать, но можно использовать опыт в практических действиях [5, с. 408]. Это значит, что в обучении важно использовать не только эксплицитные, но и имплицитные методы.

Реализация имплицитного подхода в обучении вовсе не исключает использование эксплицитных методов обучения. Невозможно в обучении делать опору только на бессознательное, интуитивное. Л.Ф. Ивонина, анализируя соотношение имплицитного и эксплицитного методов в обучении, делает вывод о том, что, если ведущим является когнитивный метод, то он должен использовать и информацию, полученную интуитивными способами восприятия. Если же ведущий метод – интуитивный, то для его анализа уместно применять логические формы мышления [5, с. 412]. Необходимо разумное сочетание имплицитного и эксплицитного подходов в обучении детей с различными психофизиологическими особенностями.

Результаты

В пользу нашего подхода говорят исследования, выполненные различными учёными. К.Д. Дятлова и А.Е. Максимова провели эксперимент, в ходе которого учащиеся 8 класса выполняли тест по биологии. Тест состоял из 30 заданий, 15 из которых были в вербальной форме, а 15 – в невербально-вербальной форме. Подсчитывался первичный тестовый балл (ПТБ) – процент выполнения всего теста, а также первичный тестовый балл отдельно при выполнении вербальной и невербально-вербальной части теста. Результаты выполнения работы были подвергнуты статистической обработке, после чего были получены стандартные статистические характеристики: среднее и ошибка репрезентативности ($M \pm m$). Проведенное исследование показало, что у левополушарных учащихся четко прослеживается большее количество правильных ответов в тестовых заданиях с вербальным представлением материала (ПТБ по вербальной части $74,76 \pm 1,38$ по сравнению с ПТБ по невербальной части $54,04 \pm 1,47$). Учащиеся с доминированием правого полушария достоверно лучше выполнили невербально-вербальные задания, чем вербальные задания ($78,34 \pm 1,15$ и $69,72 \pm 1,21$). Худшее выполнение ими теста в целом показывает, что они испытывают явный дефицит учебной информации в графической невербальной форме и, возможно, затруднения при вербальном контроле знаний [2, с. 128–129].

А.Л. Сиротюк в своём диссертационном исследовании «Дифференцированное обучение младших школьников с учётом индивидуально-психологических особенностей» указывает на результаты, полученные в результате обучения правополушарных учащихся, опирающегося на дедукцию, синтез, гештальт, оперирование пространственными связями, образные представления¹. Количество успешных правополушарных школьников в экспериментальной группе в первом классе составляло 42,4% и к третьему классу увеличилось до 81,9% (в целом на 39,5%). В контрольной группе количество правополушарных успешных учащихся увеличилось с 48,1% до 51,8 (в целом на 3,7%)². Здесь мы наблюдаем более выраженную позитивную динамику в экспериментальной группе (39,5%) по сравнению с контрольной группой (3,7%). Исследование связи между использованием различных подходов в обучении правополушарных и левополушарных учащихся и уровнем усвоения, проведенное Н.Г. Савкиной и Н.П. Шевелевой, показало, что качество обучения правополушарных учащихся повысилось на 12% при организации работы с учетом межполушарной асимметрии на уроках русского языка и литературы [9].

Обсуждение и выводы

Данные, полученные в результате исследований, показывают, что при дифференцированном обучении, учитывающим особенности когнитивного стиля в зависимости от типа межполушарного асимметрии учащихся, повышается успеваемость учащихся, что приводит к ситуации успеха, профилактике школьной дезадаптации детей с доминированием правого полушария. Необходимо использование тестов в невербально-вербальной форме, открытых вопросов при проверке знаний, умений и навыков. Обучение должно проводиться с опорой на образы, зрительные и слуховые опоры, на синтетическую обработку поступающей информации, на дедукцию, на неосознанное восприятие новой информации.

На основе вышеизложенного мы приходим к следующим выводам:

1. Имплицитный подход – это стратегия обучения, направленная на использование методов и приёмов с опорой на потенциал учащихся (на ведущее полушарие, на тип модальности), на пространственно-временную организацию процесса обучения, которые способствуют усвоению знаний, формированию умений и навыков на неосознанном уровне.

¹ Сиротюк А.Л. Дифференцированное обучение младших школьников с учетом индивидуально-психологических особенностей: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2004. С. 13.

² Там же. С. 39–40.

2. Ядром структуры имплицитного обучения является нейролингвистическое программирование, т.е. совокупность приёмов и техник, основанных на связи вербальных и невербальных средств коммуникации с особенностями личности учащихся, со стилем мышления, поведения и направленных на решение задач обучения и воспитания. В рамках имплицитного подхода возможно использование техник нейролингвистического программирования – визуализации (ментальных карт, фреймов), якорения как способа установления связей между невербальными сигналами и содержанием обучения, раппорта как способа установления педагогом отношений, в основе которых лежат доверие и понимание.

Список литературы

1. Баженова И.В. Визуализация знания как метод когнитивного подхода к обучению программированию // Практико-ориентированное обучение в профессиональном образовании: проблемы и пути развития: материалы науч.-практ. конф. Красноярск: Сибирский государственный аэрокосмический университет, 2014. С. 281–285.

2. Дятлова К.Д., Максимова А.Е. Влияние межполушарной асимметрии учащихся на восприятие ими вербальной и невербальной информации // Наука и школа. 2012. №1. С. 124–129.

3. Ермолаева Е.В. Языковые и внеязыковые приёмы в стратегиях и тактиках нейролингвистического программирования // Universum: Филология и искусствоведение: Электронный научный журнал. 2014. №11(13). URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/1733> (дата обращения: 14.04.2020).

4. Естафьева Е.А., Кушнерёва Г.А., Станкевич А.В., Проскурникова Е.А., Амитина О.В., Долматов В.П., Курмаев В.Ж., Медведев В.В. Применение нейролингвистического подхода в процессе обучения детей // Образование и воспитание детей. 2017. №5(15). С. 1–4.

5. Ивонина Л.Ф. Имплицитное научение как необходимый элемент музыкального образовательного пространства // Диалоги о культуре и искусстве: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Пермь, 20–23 окт. 2014 г.) / отв. ред. А.А. Лисенкова; ред. кол.: Е.В. Баталина-Корнева, А.В. Макина, А.А. Суворова. Пермь, 2014. С. 403–412.

6. Искандеров Н.Ф., Пономарёва Е.А. Дидактические основы эксплицитной и имплицитной методики обучения // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. №5. Ч. 2. Т. 7. С. 214–222.

7. Искандеров Н.Ф. Структура, функции и принципы имплицитного обучения // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. №6(48). Ч. 3. Июнь. С. 37–40.

8. Перервин Е.В. Нейролингвистическое программирование как наука // Молодёжный научный вестник. 2018. № 2(27). С. 53–57.

9. Савкина Н.Г., Шевелева Н.П. Специфика подбора методов обучения с учётом мозговой организации познавательных процессов учащихся // Общество, социология, психология, педагогика. 2016. №12. С. 136–138.

10. Фесенко Ю.А., Лохов М.И. Леворукие дети и процесс обучения // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. №5(66). С. 135–138.

11. Шкляр Т.Л. Якорение в политическом и экономическом маркетинге // Экономика, статистика и информатика. 2015. №2. С. 142–145.
12. Agarova T.V., Aisner L. Yu. Application of intellectual map technology in teaching foreign languages // Pedagogical Journal. 2018. Iss. 4A. Vol 8. P. 41–46.
13. Andringa, S., Glopper, K., & Hacquebord, H. Effect of Explicit and Implicit Instruction on Free Written Response Task Performance // Language Learning. 2011. No 61(3). P. 868–903.
14. Baleghizadeh, S., Derakhshesh, A. Measuring the Effectiveness of Explicit and Implicit Instruction through Explicit and Implicit Measures // Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL). 2017. Vol.20. No.1. P. 81–111.

References

1. Bazhenova, I.V. (2014) Vizualizaciya znaniya kak metod kognitivnogo podhoda k obucheniyu programmirovaniyu [Visualization of knowledge as a method of the cognitive approach to the teaching of programming]. *Praktiko-orientirovannoe obuchenie v professional'nom obrazovanii: problemy i puti razvitiya* [The teaching oriented to practice in the vocational education: the problems and the ways of the development]. Proceedings of the scientific and practical conference. Krasnoyarsk: The Siberian State Aerospace University: Sibirskij gosudarstvennyj aerokosmicheskij universitet. P. 281–285. (In Russian).
2. Dyatlova, K.D., Maksimova, A.E. (2012) Vliyanie mezhpolusharnoj asimmetrii uchashchihsya na vospriyatie imi verbal'noj i neverbal'noj informacii [The influence of the inter-hemispheric asymmetry of pupils on their perception of the verbal and non-verbal information]. *Nauka i shkola. – Science and school.* No 1. P. 124–129. (In Russian).
3. Ermolaeva, E.V. (2014) Yazykovye i vneyazykovye priomy v strategiyah i taktikah nejrolingvisticheskogo programmirovaniya [Language and non-language techniques in the strategies and tactics of neuro-linguistic programming]. *Universum: Filologiya i iskusstvovedenie – Universum: Philology and the study of art.* No 11(13) [Online]. Available from: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/1733> (Accessed: 14.04.2020). (In Russian).
4. Estaf'eva, E.A., Kushneryova, G.A., Stankevich, A.V., Proskurnikova, E.A., Amitina, O.V., Dolmatov, V.P., Kurmaev, V.Zh., Medvedev, V.V. (2017) Primenenie nejrolingvisticheskogo podhoda v processe obucheniya detej [The use of the neuro-linguistic approach in the process of teaching children]. *Obrazovanie i vospitanie detej. – The education and upbringing of children.* No 15. P. 1–4. (In Russian).
5. Ivonina, L.F. (2014) Implicitnoe nauchenie kak neobhodimyj element muzykal'nogo obrazovatel'nogo prostranstva [Implicit learning as an essential element in the environment of musical education]. *Dialogi o kul'ture i iskusstve* [The dialogues about culture and art]. The proceedings of the 4th Common Russian scientific and practical conference with the international participation. Perm. P. 403-412. (In Russian).
6. Iskanderov, N.F., Ponomaryova, E.A. (2015) Didakticheskie osnovy eksplicitnoj i implicitnoj metodiki obucheniya [The didactic bases of the explicit and implicit methodology of teaching]. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl' – The historical and educational thought.* No 5. Part 2. Vol. 7. P. 214–222. (In Russian).
7. Iskanderov, N.F. (2016) Struktura, funkcii i principy implicitnogo obucheniya [The structure, functions and principles of the implicit teaching] *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal – The international journal of science and research.* No 6(48). Part 3. June. P. 37–40. (In Russian).

8. Perervin, E.V. (2017). Nejrolingvisticheskoe programmirovaniye kak nauka [Neuro-linguistic programming as a study]. *Molodyozhnyj nauchnyj vestnik – The bulletin of the youth science*. P. 53–57 (In Russian).

9. Savkina, N.G., Sheveleva, N.P. (2016) Specifika podbora metodov obucheniya s uchytom mozgovoj organizacii poznavatel'nyh processov uchashchihsya [The specificity of the selection of the methods of teaching according to the organization of the cognitive processes in the brain of pupils]. *Obshchestvo, sociologiya, psihologiya, pedagogika – Society, sociology, psychology, pedagogics*. No 12. P. 136–138. (In Russian).

10. Fesenko, Yu.A., Lohov, M.I. (2015) Levorukie deti i process obucheniya [The left-handed children and the process of teaching]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. – The Bulletin of the Cherepovets State University*. No 5(66). P. 135–138. (In Russian).

11. Shklyar, T.L. (2015) Yakorenie v politicheskom i ekonomicheskom marketinge [The anchoring in the political and economical marketing]. *Ekonomika, statistika i informatika – The economics, statistics, informatics*. No 2. P. 142–145. (In Russian).

12. Agapova, T.V., Aisner, L.Yu. (2018) Application of intellectual map technology in teaching foreign languages. *Pedagogicheskij zhurnal – Pedagogical Journal*. N8(4A), P. 41–46.

13. Andringa, S., Glopper, K., & Hacquebord, H. (2011) Effect of Explicit and Implicit Instruction on Free Written Response Task Performance. *Language Learning*. No 61(3), P. 868–903.

14. Baleghizadeh, S., Derakhshesh, A. (2017) Measuring the Effectiveness of Explicit and Implicit Instruction through Explicit and Implicit Measures. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*. Vol. 20, Iss. 1, P. 81–111.

© Г.Г. Митрофанова, 2020

© Gul'mira G. Mitrofanova, 2020

Информация об авторе

Митрофанова Гульмира Ганиматовна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-9898-7063, e-mail: lacuna49@yandex.ru

Information about the author

Gulmira G. Mitrofanova, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9898-7063, e-mail: lacuna49@yandex.ru

Поступила в редакцию: 23.05.2020

Received: 23 May 2020

Принята к публикации: 15.06.2020

Accepted: 15 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ

Статья / Article

УДК / UDC 376.32

Психолого-педагогическая реабилитация как практика институционализированного сообщества инвалидов по зрению

В. З. Кантор, Н. В. Немирова, В. В. Казанкин

*Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена,
Санкт-Петербурге, Российская Федерация*

Введение. Интернационализация подходов в политике в отношении лиц с инвалидностью актуализирует вопросы реабилитации инвалидов как неотъемлемой функции и обязанности государства. При этом инвалиды выступают не только в качестве объекта, но и в качестве субъекта реабилитационной деятельности.

Вместе с тем инвалиды представляют собой специфическое сообщество, которое и выступает в качестве институционализированного субъекта реабилитации.

Это касается и инвалидов по зрению, чье институционализированное сообщество применительно к российским условиям представляет собой Всероссийское общество слепых (ВОС).

На прежних этапах своего существования оно брало на себя решение задач реабилитации инвалидов по зрению, в том числе – психолого-педагогической реабилитации, однако современное состояние практики реабилитационной работы ВОС предметом специального изучения не становилось, вследствие чего отсутствуют актуальные эмпирические данные, характеризующие реабилитационный потенциал ВОС в психолого-педагогическом аспекте, являющемся одним из ключевых в реабилитации инвалидов по зрению в целом.

Содержательно-целевые установки предпринятого исследования и были связаны с тем, чтобы оценить эффективность выстраивания практики психолого-педагогической реабилитации в системе Всероссийского общества слепых с позиций стратегического планирования соответствующей деятельности и ее нормативного, инфраструктурного, методического и операционального обеспечения.

Материалы и методы. В основу исследования был положен метод контент-анализа, с помощью которого изучались материалы, представленные в открытом доступе на сайтах региональных организаций ВОС. Такие сайты были обнаружены только у 50 из 76 функционирующих в стране региональных организаций ВОС; они и выступили в качестве выборочной совокупности исследования.

Смысловыми единицами анализа стали понятия «реабилитация инвалидов по зрению» и «психолого-педагогическая реабилитация». Единицами подсчета явились любые упоминания этих понятий на официальных сайтах региональных организаций ВОС.

В основу проведения контент-анализа была положена структурно-логическая схема, которая подразумевает наличие пяти иерархических уровней представления информации, соответственно чему в процессе контент-анализа на сайтах региональных организаций ВОС производился поиск документов, относящихся: к стратегическому уровню, к уровню нормативного обеспечения, к уровню инфраструктурного обеспечения, к уровню методического обеспечения и, наконец, к операциональному уровню.

При поиске и обработке информации на всех уровнях фиксировалось, во-первых, наличие/отсутствие документов того или иного типа и, во-вторых, наличие/отсутствие искомых смысловых единиц в документе определенного типа; в случае обнаружения таковых проводился контекстуальный анализ.

Результаты исследования. В программных документах региональных организаций ВОС психолого-педагогическая реабилитация инвалидов по зрению не позиционируется на уровне терминологического оформления в качестве самостоятельного направления или аспекта деятельности. Более того, организации ВОС в своих стратегических документах не обнаруживают единого и четкого понимания термина «реабилитация» как такового.

Не встречается понятие «психолого-педагогическая реабилитация» и в нормативных документах региональных организаций ВОС, хотя осуществление деятельности в соответствующей плоскости в них, тем не менее, предусматривается, пусть и с разной интенсивностью.

В свою очередь, в документах, отражающих инфраструктурное обеспечение реабилитационной практики региональных организаций ВОС, психолого-педагогическая реабилитация также не определяется как ее самоценное звено и соответствующее понятие не употребляется, причем это идет в разрез с тем, что региональные организации ВОС осуществляют психологическую поддержку инвалидов по зрению и оказывают им педагогическую помощь, ведя обучение, связанное с социально-средовой и бытовой адаптацией.

Аналогичным образом и в методической документации, касающейся реабилитационной работы региональных организаций ВОС, термин «психолого-педагогическая реабилитация» не встречается вовсе, и хотя они осуществляют деятельность по обучению и психологической поддержке инвалидов по зрению и членов их семей, в методической плоскости данная деятельность ими не осмысливается в контексте задач психолого-педагогической реабилитации.

Наконец, в документах, характеризующих операциональный уровень реабилитационной деятельности региональных организаций ВОС, отражается их установка не только на использование специального оборудования, но и на привлечение специализированных кадровых ресурсов, способствующих социальной и средовой адаптации слепых и слабовидящих, однако о психолого-педагогической реабилитации вопрос, тем не менее, не ставится ни разу.

Обсуждение и выводы. Проведенный контент-анализ показал, что психолого-педагогическая реабилитация инвалидов по зрению не рассматривается и не понимается региональными организациями ВОС как самостоятельный и самодостаточный вид реабилитационной практики. Если понятие «реабилитация» на всех анализируемых уровнях информации встречается в общей сложности 135 раз, то понятие «психологическая» (помощь/реабилитация) – только 11 раз, а «педагогическая» – лишь 6 раз, причем только в словосочетании «социально-педагогическая» или «психолого-педагогическая».

Вместе с тем, региональные организации ВОС осуществляют педагогическое и психологическое сопровождение инвалидов по зрению и их семей, однако выступают не столько в качестве собственно субъекта соответствующей реабилитационной деятельности, сколько в качестве своего рода мотиватора для других институтов, реализующих программы реабилитации слепых и слабовидящих. При этом наиболее значительная дефицитная зона в деятельности региональных организаций ВОС в сфере психолого-педагогической реабилитации инвалидов по зрению связана с ее методическим обеспечением.

Ключевые слова: сообщество инвалидов, общество слепых, инвалиды по зрению, психолого-педагогическая реабилитация, реабилитационный потенциал, контент-анализ.

Для цитирования: Кантор В.З., Немирова Н.Н., Казанкин В.В. Психолого-педагогическая реабилитация как практика институционализированного сообщества инвалидов по зрению // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 33–56.

Psychological and pedagogical rehabilitation as practice of the institutionalized community of visually impaired people

Vitalij Z. Kantor, Natalia V. Nemirova, Vladimir V. Kazankin

*Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University)
Saint Petersburg, Russia*

Introduction. Internationalization of approaches to the policy regarding persons with disabilities actualizes the issues of rehabilitation of persons with disabilities as an integral function and obligation of the state. Moreover, people with disabilities act not only as an object, but also as a subject of rehabilitation activity.

At the same time, people with disabilities represent a specific community, which acts as an institutionalized subject of rehabilitation.

This also applies to the visually impaired, whose institutionalized community in relation to Russian conditions is the All-Russia Association of the Blind (ARAB).

At the previous stages of its existence, it took upon itself the task of rehabilitation of the visually impaired, including psychological and pedagogical rehabilitation, however, the current state of the practice of ARAB rehabilitation work did not become a subject of special study, as a result of which there are no current empirical data characterizing the rehabilitation potential of ARAB in psychological and pedagogical aspect, which is one of the keys in the rehabilitation of the visually impaired as a whole.

The substantive and purposeful objectives of the undertaken research were related to assessing the effectiveness of building the practice of psychological and pedagogical rehabilitation in the system of the All-Russian Society of the Blind from the perspective of the strategic planning of the corresponding activity and its normative, infrastructural, methodological and operational support.

Materials and methods. The study was based on the method of content analysis, with the help of which the materials presented in the public domain on the websites of regional ARAB organizations were studied. Such sites were found only in 50 of the 76 regional ARAB organizations operating in the country; they acted as a sample of research.

The semantic units of the analysis were the concepts of "rehabilitation of the visually impaired" and "psychological and pedagogical rehabilitation." The units of calculation were any references to these concepts on the official websites of regional ARAB organizations.

The content-analysis was based on a structural-logical scheme, which implies the presence of five hierarchical levels of information presentation, which is why in the process of content analysis on the websites of regional ARAB organizations, documents were searched that related to: the strategic level, the level of regulatory support, the level of infrastructure support, to the level of methodological support and, finally, to the operational level.

When searching and processing information at all levels, it was recorded, firstly, the presence / absence of documents of one type or another and, secondly, the presence / absence of the desired semantic units in a document of a certain type; if any were found, contextual analysis was carried out.

Results. In the program documents of regional ARAB organizations, the psychological and pedagogical rehabilitation of the visually impaired is not positioned at the level of terminological design as an independent direction or aspect of the activity. Moreover, ARAB organizations in their strategic documents do not reveal a unified and clear understanding of the term "rehabilitation" as such.

The concept of "psychological and pedagogical rehabilitation" does not occur in the regulatory documents of regional ARAB organizations, although the implementation of activities in an appropriate plane in them, however, is provided, albeit with different intensities.

In turn, in the documents reflecting the infrastructural support of the rehabilitation practice of regional ARAB organizations, psychological and pedagogical rehabilitation is also not defined as its valuable link and the corresponding concept is not used, and this goes against the fact that regional ARAB organizations provide psychological support to people with visual disabilities and provide them with pedagogical assistance, delivering training related to socio-environmental and domestic adaptation.

Similarly, in the methodological documentation relating to the rehabilitation work of regional ARAB organizations, the term "psychological and pedagogical rehabilitation" does not appear at all, and although they carry out activities for training and psychological support for the visually impaired and their families, they do not methodically comprehend in the context of the tasks of psychological and pedagogical rehabilitation.

Finally, the documents characterizing the operational level of the rehabilitation activities of regional ARAB organizations reflect their installation not only on the use of special equipment, but also on attracting specialized human resources that contribute to the social and environmental adaptation of the blind and visually impaired, however, the question of psychological and pedagogical rehabilitation has never been raised.

Discussion and conclusions. The content analysis showed that the psychological and pedagogical rehabilitation of the visually impaired is not considered and is not understood by regional ARAB organizations as an independent and self-sufficient type of rehabilitation practice. If the concept of “rehabilitation” occurs 135 times in all the analyzed levels of information, the concept of “psychological” (help/rehabilitation) is only 11 times, and “pedagogical” only 6 times, and only in the phrase “socio-pedagogical” or “psychological and pedagogical”.

At the same time, the regional ARAB organizations provide pedagogical and psychological support for the visually impaired and their families, however, they act not so much as the proper subject of the corresponding rehabilitation activity, but as a kind of motivator for other institutions implementing rehabilitation programs for the blind and visually impaired. Moreover, the most significant deficit zone in the activities of regional ARAB organizations in the field of psychological and pedagogical rehabilitation of the visually impaired is associated with its methodological support.

Key words: the community of people with disabilities, Blind Association, the visually impaired, psychological and pedagogical rehabilitation, rehabilitation potential, content analysis.

For citation: Kantor, V.Z., Nemirova, N.V., Kazankin, V.V. (2020) Psihologo-pedagogicheskaya reabilitaciya kak praktika institucionalizirovannogo soobshchestva invalidov po zreniyu [Psychological and pedagogical rehabilitation as practice of the institutionalized community of sight-disabled people]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 33–56. (In Russian).

Введение

Ратификация Российской Федерацией в 2012 г. Конвенции ООН о правах инвалидов¹ на законодательном уровне зафиксировала установку государства на реализацию международных паттернов социальной политики в отношении данной категории граждан, что касается и реабилитации лиц с инвалидностью, которая полагается Конвенцией в качестве одной из ключевых функций и обязанностей государства².

При этом, – и данное обстоятельство имеет принципиальное значение, – активную роль в решении реабилитационных задач Конвенция отводит самим инвалидам, рассматривая их не только как объект, но и как субъект реабилитационной деятельности: «Государства-участники, – гласит ст. 28 “Абилитация и реабилитация”, – принимают, в том числе *при поддержке со стороны других инвалидов (выделено нами – В.К., Н.Н. и В.К.)*,

¹ О ратификации Конвенции о правах инвалидов: федер. закон от 03 мая.2012 г. № 46-ФЗ.

² Конвенция ООН о правах инвалидов. Ст. 28.

эффективные и надлежащие меры к тому, чтобы наделить инвалидов возможностью для достижения и сохранения максимальной независимости, полных физических, умственных, социальных и профессиональных способностей и полного включения и вовлечения во все аспекты жизни».

Между тем, в контексте социальной политики инвалиды выступают не только в индивидуальном измерении, но и как специфическое сообщество, что признается и в социологии [7, с. 51], и в дефектологии [3]. Институционализация же этого сообщества основывается преимущественно на нозологическом принципе, подразумевая формирование соответствующих общественных организаций инвалидов, взаимодействующих с различными социальными институтами, властными структурами и др. в целях защиты прав и интересов той или иной категории инвалидов. И, тем самым, именно организованное общественное движение инвалидов и воплощает наивысшее социальное проявление их активной субъектной ролевой позиции в сфере реабилитации.

В полной мере это касается и инвалидов по зрению. Более того, принцип опоры на собственную целенаправленную активность инвалидов по зрению, реализуемую в русле их организованного общественного движения, представляет собой один из базовых педагогических принципов реабилитации слепых и слабовидящих [4].

Формами институционализации сообщества инвалидов по зрению являются национальные организации слепых и слабовидящих – союзы, ассоциации и т.п. [см., напр., 12; 13; 18 и др.] Применительно же к отечественным условиям в таком качестве выступает Всероссийское общество слепых (ВОС).

Основанное в 1925 г., оно на протяжении всех лет своего существования служило важнейшим ресурсом и инструментом решения задач реабилитации инвалидов по зрению. Однако реабилитационный потенциал ВОС на современном этапе его развития не становился предметом специального практико-ориентированного научного изучения, хотя на управленческом уровне в последние десятилетия и констатировалось редуцирование реабилитационной составляющей деятельности Общества [6; с. 5–7].

В результате отсутствуют актуальные эмпирические данные, характеризующие реабилитационный потенциал ВОС и в психолого-педагогическом аспекте, который, между тем, является одним из ключевых в реабилитации инвалидов по зрению в целом.

На то, чтобы в определенной степени восполнить этот пробел, и было направлено предпринятое исследование. Его цель состояла в изучении и оценке состояния практики психолого-педагогической реабилитации в системе Всероссийского общества слепых как специфической практики институционализированного сообщества инвалидов по зрению.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что реализация психолого-педагогического реабилитационного потенциала институционализированного сообщества инвалидов по зрению не происходит автоматически, а определяется эффективностью стратегического планирования соответствующей деятельности и сформированностью ее нормативного, инфраструктурного, методического и операционального обеспечения в рамках организованного общественного движения слепых и слабовидящих.

В данном контексте задачи исследования и были связаны с оценкой фактического уровня актуализации каждого из этих факторов, детерминирующих психолого-педагогическую реабилитационную практику Всероссийского общества слепых.

Обзор литературы

В русле структурного анализа системы реабилитации слепых и слабовидящих ее психолого-педагогический аспект обнаруживает себя в связи с психологическим и педагогическим сопровождением их социально-трудовой, социально-бытовой и социально-культурной реабилитации, которое должно осуществляться на всех этапах реабилитационного процесса, будь то первоначальная, элементарная или полная реабилитация; при этом целевые установки такого сопровождения заключаются в обеспечении способности и готовности инвалидов по зрению к осуществлению нормативного для конкретно-исторических условий стиля жизни [4]¹. При этом, представая при рассмотрении с теоретических позиций в качестве относительно самостоятельных видов реабилитационной деятельности, психологическая реабилитация и педагогическая реабилитация инвалидов по зрению в практике образуют некое двуединство, которое и может определяться как психолого-педагогическая реабилитация.

¹ Так обнаруживается содержательная близость и даже своего рода взаимопроникновение реабилитационной проблематики и проблематики качества жизни инвалидов по зрению, что значимо, в частности, применительно к психолого-педагогической оценке реабилитационного статуса инвалидов по зрению зрелого и пожилого возраста [5; 9; 21].

В концептуальном плане здесь приобретают принципиальное значение представления о сущностной взаимосвязи реабилитации инвалидов по зрению и их адаптации – адаптации, с одной стороны, к труду, окружающей предметной среде, социально-бытовым условиям и социальному окружению, а с другой – к своему дефекту и к себе как слепому [8 и др.¹]. И фактически именно в русле данной логики в контексте реабилитационных программ исследуются стратегии адаптации, используемые лицами с глубоким нарушением зрения [16], и специфические особенности адаптации слабовидящих как «маргинальной» категории инвалидов по зрению [14], выявляются личностные факторы производственной адаптации инвалидов по зрению², диагностируются особенности психоэмоциональных состояний инвалидов по зрению в структуре их адаптационно-реабилитационного потенциала [1] и др.

В прикладном же плане психолого-педагогическая реабилитация предстает как целенаправленная реализация комплекса соответствующих мер, способствующих формированию у инвалидов по зрению совокупности компетенций, обеспечивающих их эффективное функционирование в основных сферах социальной практики.

Именно этим и должен определяться функционал ВОС как института психолого-педагогической реабилитации слепых и слабовидящих. В данном контексте закономерно, что по линии Общества разработан широкий круг соответствующих методических вопросов, касающихся организации трудовой³ и культурно-досуговой [2] деятельности инвалидов по зрению, их обучения пространственной и социально-бытовой ориентировке⁴ и др. В итоге сформировалась прочная методическая база психолого-педагогической реабилитации инвалидов по зрению в системе ВОС.

¹ См., напр.: Хрусталева С.А., Гильд С.А., Боброва Л.И. Методика и практика социально-психологической реабилитации незрячих: учеб.-метод. пособие. М., 1986. 68 с.; Язвина И. М. Совершенствование управления системой социальной реабилитации: учеб. пособие. М.: ВОС. 1985. 71 с.

² Волкова И.П., Кантор В.З. Удовлетворенность трудом в системе производственной адаптации и реабилитации инвалидов по зрению: учеб.-метод. пособие. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. 104 с.

³ Кантор В.З. Педагогическое сопровождение социально-трудовой реабилитации инвалидов по зрению: учеб.-метод. пособие. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 76 с.

⁴ Наумов М.Н. Обучение слепых пространственной ориентировке: учеб. пособие. М.: ВОС, 1982. 123 с.

Вместе с тем, с учетом институционального статуса Общества как субъекта психолого-педагогической реабилитации инвалидов по зрению особенно актуальной становится та линия разработки соответствующей прикладной проблематики, которая бы реализовывалась в разрезе региональных организаций ВОС, со всей очевидностью являющихся основными платформами осуществления реабилитационной деятельности на местах.

Эта линия, однако, остается лишь намеченной¹, в связи с чем отсутствует целостное представление о состоянии региональных практик психолого-педагогической реабилитации в системе Всероссийского общества слепых как институционализированного сообщества инвалидов по зрению.

Материалы и методы

В основу эмпирического изучения эффективности функционирования ВОС как института психолого-педагогической реабилитации слепых и слабовидящих был положен метод контент-анализа, который позволяет выявить существенные тенденции социальной реальности, отраженной в тех или иных рассматриваемых документах, и измерить их интенсивность [см., напр.: 11; 15; 17]. При этом документом применительно к данному методу, – а он, что принципиально важно, продемонстрировал свою эффективность, в частности, и при решении исследовательских задач в области специальной педагогики [10; 19; 20], – считается любой носитель информации о социальных явлениях и процессах.

Базой для анализа в рамках проведенного исследования послужили материалы, представленные в открытом доступе на сайтах региональных организаций ВОС. Генеральную совокупность исследования составили 76 региональных организаций ВОС. Действующие сайты с открытым доступом к информации были обнаружены, однако, только у 50 организаций. Они и выступили, таким образом, в качестве выборочной совокупности исследования, и предметом контент-анализа послужили материалы, касающиеся именно этих организаций.

¹ См., напр.: Подчуфарова О.Б. Формирование навыков социальной адаптации у поздно ослепших: на примере тульской областной организации Всероссийского общества слепых: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М, 2007. 18 с.; Рейфман М.Б. Социальная реабилитация (Опыт работы Московского областного правления ВОС): учеб. пособие. М.: ВОС. 1981. 51 с.; Региональная система реабилитационной работы в общественной организации инвалидов по зрению (Опыт Санкт-Петербургской региональной организации Всероссийского общества слепых): учеб.-метод. пособие / под ред. В.З. Кантора и А.Б. Колосова. СПб.: ТИЛК. 2005. 212 с.

В осуществленном исследовании смысловыми единицами анализа стали понятия «реабилитация инвалидов по зрению» и «психолого-педагогическая реабилитация». Единицами подсчета явились любые упоминания этих понятий на официальных сайтах региональных организаций ВОС.

В основу проведения контент-анализа была положена структурно-логическая схема, которая графически может быть представлена в виде пирамиды и подразумевает наличие пяти иерархических уровней представления информации (см. рисунок).

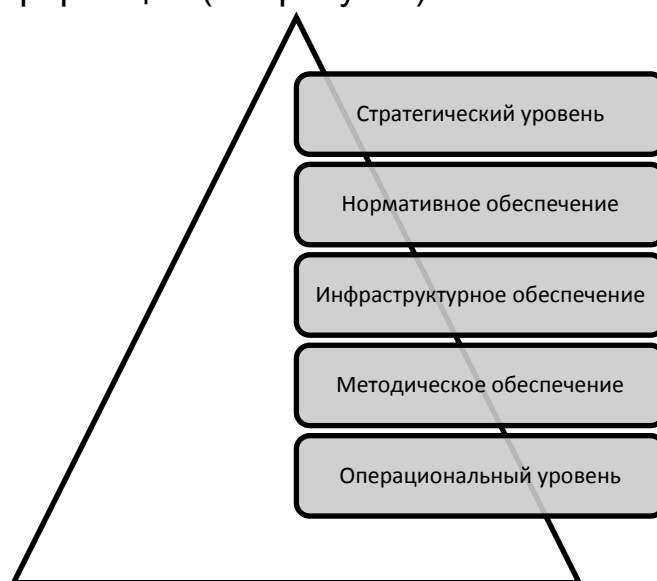


Рисунок. Иерархические уровни представления документальной информации на сайте организации

Исходная концептуальная посылка здесь состоит в том, что если региональная организация ВОС реализует комплексную программу психолого-педагогической реабилитации инвалидов по зрению, то она должна быть отражена в документах на всех пяти уровнях представления информации на сайте организации.

В русле этого подхода в процессе контент-анализа производился поиск следующих документов, представленных на сайтах региональных организаций ВОС:

1. *Стратегический уровень* – документы стратегического планирования (целеполагания): стратегия и/или программа развития организации, планы и/или отчеты организации.

2. *Нормативное обеспечение* – локальные нормативные документы, регулирующие работу организации: устав, внутренние положения/регламенты, должностные инструкции.

3. *Инфраструктурное обеспечение* – ресурсное и материально-техническое обеспечение работы организации: наличие специального оборудования для слепых и слабовидящих, социальная помощь слепым и слабовидящим.

4. *Методическое обеспечение* – методические разработки организации: публикации организации по вопросам реализации реабилитационных программ, инструкции/памятки для членов организации.

5. *Операциональный уровень* – реализация мероприятий реабилитационной направленности, используемые формы реабилитационной деятельности.

При поиске и обработке информации на всех уровнях фиксировались два вида единиц анализа:

- наличие/отсутствие документов того или иного типа;
- наличие/отсутствие в документе определенного типа смысловых единиц «реабилитация инвалидов по зрению» и «психолого-педагогическая реабилитация».

В случае обнаружения в документах искомых смысловых единиц, проводился контекстуальный анализ.

Результаты

Стратегический уровень. Предметом анализа на стратегическом уровне, т.е. уровне целеполагания, выступили документы, в которых могут отражаться стратегические установки деятельности региональной организации ВОС в сфере психолого-педагогической реабилитации инвалидов – стратегия развития, программа развития, отчеты и/или планы работы организации.

Что касается стратегии развития, т.е. комплекса перспективных планов и задач организации, которые необходимо выполнить для достижения долгосрочных целей, то лишь 4 из 50 исследованных региональных организаций ВОС установили для себя определенное направление развития своей деятельности. Остальные же организации либо не выстроили систему стратегического планирования, либо не декларируют стратегические установки в публичном пространстве.

Программа развития – более доступный документ, и информация о ней обнаруживается на сайтах уже 11 региональных организаций ВОС из 50 исследованных.

Основной целью деятельности региональные организации ВОС определяют для себя «защиту прав и интересов инвалидов по зрению, участие в определении и реализации государственной политики в отношении инвалидов, содействие в реализации государственных полномочий в медицинской, профессиональной, социальной реабилитации, приобщении к труду, образованию, культуре и спорту, улучшению их материально – бытовых условий»¹. Исходя из этого, основными стратегическими задачами организаций становятся: укрепление взаимодействия с органами государственной власти всех уровней, и прежде всего – с органами местного самоуправления, участие в реализации различных государственных программ. Значимой и декларируемой задачей является получение субсидий из государственного бюджета на реализацию деятельности организаций ВОС. Помимо вопросов финансирования, в Стратегии и/или Программе развития региональные организации ВОС ставят перед собой задачи, связанные с информационным обеспечением инвалидов по зрению и членов их семей, повышением доступности социальных объектов для слепых и слабовидящих, а также с их реабилитацией, причем в соответствующем контексте речь идет и о санаторно-курортном лечении, и о профессиональной и социально-средовой реабилитации, и о проведении культурно-реабилитационных и спортивно-оздоровительных мероприятий для инвалидов по зрению.

Между тем, психолого-педагогическая реабилитация инвалидов по зрению в качестве самостоятельного направления или аспекта деятельности региональных организаций ВОС в программных документах не фигурирует.

Более того, организации ВОС в своих стратегических документах не обнаруживают единого и четкого понимания термина «реабилитация» и необоснованно прибегают к его расширительному толкованию, подразумевая под реабилитацией и закупку специальных технических средств, и проведение медицинских обследований, и реализацию оргмассовых мероприятий развлекательного характера.

¹ Здесь и далее в кавычках приведены цитаты из документов, опубликованных на сайтах региональных организаций ВОС и рассматривавшихся в процессе контент-анализа.

Используя в документах, например, понятия «медицинская реабилитация», «профессиональная реабилитация» и даже «санаторно-курортная реабилитация», региональные организации ВОС не конкретизируют то их смысловое значение, которым они руководствуются, и в лучшем случае представляют перечень соотносимых с ними мероприятий, намечаемых к реализации.

При этом на сайте одной из региональных организаций ВОС в стратегических документах было использовано понятие «комплексная реабилитация» применительно к концепции социальной защиты слепых и слабовидящих. На сайте другой региональной организации ВОС имеется упоминание о необходимости реализации социально-педагогической реабилитации, но в контексте рассмотрения вопросов социально-средовой реабилитации. Контент-анализ в этой его части показал, что региональные организации ВОС в большой степени ориентируют свою деятельность на социальную реабилитацию инвалидов по зрению в целом или на их социально-средовую реабилитацию.

В свою очередь, отчеты и/или планы работы, обнаружены на сайтах 10 из 50 обследованных региональных организаций ВОС.

Отчеты в основном содержат в себе детализированную информацию о расходовании бюджетных или спонсорских средств на приобретение материально-технического оснащения, специального оборудования для слепых и слабовидящих, а также данные о количестве и характере проведенных мероприятий, сведения, касающиеся трудоустройства инвалидов по зрению и объема продукции, выпускаемой специализированными предприятиями ВОС, расположенными в регионе.

Реализуемые региональными организациями ВОС мероприятия носят разнообразный характер. «Были проведены лекции, круглые столы, форумы, открытые заседания клубов, спортивные турниры, интеллектуальные игры, выставки декоративно-прикладного творчества и технических средств реабилитации, концертные программы, фестивали и конкурсы». Однако специальные мероприятия или программы именно в области психолого-педагогической реабилитации инвалидов по зрению ни в планах, ни в отчетах не представлены. В то же время, в некоторых отчетах содержатся упоминания о психологической коррекции, вопрос о которой затрагивается в рамках проблематики социально-бытовой и социальной реабилитации слепых и слабовидящих.

Основными целями и направлениями деятельности региональных организаций ВОС – согласно отчетам и планам – являются защита прав и интересов инвалидов по зрению, приобщение их к труду, улучшение материально-бытовых условий их жизни, повышение уровня их степени социальной защищенности, а также социально-трудовая, социокультурная, медицинская реабилитация и обеспечение доступа к информации.

Таким образом, на уровне целеполагания у 29 организаций прописаны различные виды реабилитации (медицинская, профессиональная, информационная, спортивная, социально-трудовая, социокультурная), в том числе у двух организаций – социально-психологическая и социально-педагогическая реабилитация.

Уровень нормативного обеспечения. Применительно к уровню нормативного обеспечения деятельности региональных организаций ВОС в сфере психолого-педагогической реабилитации предметом анализа выступили такие нормативные документы, регулирующие работу организации, как устав, положение, регламенты и должностные инструкции.

Устав Всероссийского общества слепых доступен на сайтах 23 региональных организаций ВОС из 50 обследованных.

В Уставе ВОС понятие «реабилитация» употребляется 17 раз. Согласно статье 1 «ВОС – организация, созданная для защиты прав и интересов инвалидов по зрению, их социальной поддержки, реабилитации, социальной интеграции и содействия обеспечению равных возможностей». В данном контексте документ фокусирует внимание на том, совместно с какими органами и какими средствами может проводиться реабилитационная деятельность ВОС. При этом в Уставе упоминаются прежде всего медицинская, профессиональная и социальная реабилитация (ст. 3), а также семейная (ст. 4.9.) и социокультурная (ст. 4.13) реабилитация.

В то же время, документ предусматривает и реализацию педагогических по своей сути задач и направлений деятельности, будь то «производственное и профессиональное обучение, повышение квалификации инвалидов по зрению, работающих в системе ВОС» (ст. 4.8), содействие «повышению образовательного уровня инвалидов по зрению и обучению чтению и письму по Брайлю, пользованию компьютерной техникой и современными информационными технологиями» (ст. 4.9) или «создание условий развития личности и удовлетворения духовных запросов инвалидов по зрению» и помощь в их «нравственно-эстетическом воспитании, экономическом просвещении» (ст. 4.12). Однако эти уставные задачи и

направления деятельности с необходимой четкостью не соотнесены в базовом нормативно-правовом акте ВОС с упоминаемыми в нем видами реабилитации.

Положение об организации, в котором прописаны основные направления ее деятельности, представлено на сайтах 26 региональных организаций ВОС из обследованных 50.

В соответствующих нормативных документах некоторых организаций ВОС определяются условия сотрудничества с образовательными учреждениями как на основе дифференцированного, так и инклюзивного образования слепых и слабовидящих детей, подростков и молодежи. Образование (переподготовка) слепых и слабовидящих взрослых осуществляется на базе социально-профессиональных, социально-спортивных, культурно-спортивных реабилитационных центров.

Сведения о должностных инструкциях сотрудников организации, требования к сотрудникам или описание их профессиональной деятельности представлены в свободном доступе на сайтах 12 региональных организаций ВОС из 50. На сайтах региональных организаций указано, какие услуги они оказывают незрячим, их семьям или законным представителям. Отмечается, в частности, что помимо правовой, методической и информационной поддержки «специалисты регионального Правления оказывают психологическую поддержку» инвалидам по зрению.

В целом проведенный контент-анализ показал, что понятие «реабилитация» в документах данного уровня встречается на сайтах 22 региональных организаций ВОС из 50, понятие «психолого-педагогическая реабилитация» – ни разу. Однако в нормативно-правовых документах, региональные организации, тем не менее, предусматривают осуществление деятельности в данной плоскости, пусть и с разной степенью интенсивности.

Уровень инфраструктурного обеспечения. К данному уровню относятся документы, отражающие применительно к региональной организации ВОС состояние парка специальных технических средств реабилитации различного назначения, институциональной базы реабилитационной деятельности и ее форматы.

Так, 32 организации из 50 обследованных фиксируют на своих сайтах соответствующие произведенные закупки, описывают уровень своего материально-технического обеспечения.

Несмотря на то, что техническое оснащение региональных организаций ВОС различно и зависит от специфики региона, объемов государственной финансовой поддержки, успеха предпринимательской деятельности функционирующих в регионе специализированных предприятий ВОС и размера привлеченной спонсорской помощи и др., перечень оборудования, приобретаемого региональными организациями ВОС, в целом достаточно широк. При этом он включает в себя, наряду с разнообразными приспособлениями медико-социального плана, и средства культурно-бытового и спортивного назначения, которые потенциально значимы и в психолого-педагогическом отношении. Однако понятие «психолого-педагогическая реабилитация» в контексте приобретения технических средств на сайтах региональных организаций ВОС не употребляется.

Между тем, кроме информации об оснащении оборудованием или техническими средствами, на сайтах региональных организаций ВОС представлены сведения о тех учреждениях, которые благодаря выстроенным с ними отношениям социального партнерства выступают в качестве своего рода институциональных площадок для реализации региональными организациями ВОС реабилитационной деятельности. Речь здесь идет как о специализированных учреждениях региона – школах для слепых и слабовидящих детей, библиотеках для слабовидящих и незрячих, специальных реабилитационных центрах и кабинетах, учебно-производственных предприятиях ВОС, так и об учреждениях общего назначения – театрах, концертных залах, досуговых центрах, школах, колледжах, вузах, религиозных организациях и др.

Как свидетельствует информация, представленная на сайтах организаций ВОС, на базе этих учреждений осуществляются следующие виды деятельности в рамках реабилитации инвалидов по зрению: «ориентировка в пространстве, самообслуживание и домоводство, рукоделие, система Брайля (чтение и письмо), обучение основам компьютерной грамотности, физическая культура, трудовая подготовка (деревообработка, холодная обработка металла, основы радио-электросборки – бытовая электротехника)», «обучение социальному общению: кружки самодеятельности; кружки художественного слова; литературные гостиные; женские клубы; газетное кафе», «восстановление элементарных трудовых навыков, профессиональная подготовка по специальностям: лозоплетение, ремонт обуви, ремонт автомобиля, игра на баяне, вязание на спицах, макраме, домашнее подворье, практическое цветоводство с

основами овощеводства», «обучение созданию современного интерьера и уходу за квартирой; обучение безопасным приемам приготовления пищи и сервировке стола; обучение навыкам использования офисной техники».

Однако, хотя психолого-педагогическая составляющая реабилитационной деятельности организаций ВОС здесь очевидна, понятие «психолого-педагогическая реабилитация» в данных разделах сайтов, тем не менее, также не употребляется.

Этот парадокс усиливается тем, что региональные организации ВОС, как явствует из их сайтов, не только оказывают инвалидам по зрению содействие в трудоустройстве и юридическую помощь в оформлении различных пособий и приобретении средств реабилитации, а также представляют их интересы в органах государственной власти, но и осуществляют морально-психологическую поддержку инвалидов по зрению, психологическое (семейное) консультирование, консультирование по вопросам социально-средовой реабилитации и бытовой адаптации, ведут соответствующее обучение, рассматривая его в качестве педагогической помощи.

Таким образом, применительно к инфраструктурному обеспечению своей реабилитационной деятельности 24 региональные организации ВОС из 50 употребляют на сайтах понятие «реабилитация», 3 из 50 вводят понятия психологической или педагогической помощи или поддержки, полагая при этом такую поддержку составной частью прежде всего социально-средовой реабилитации инвалидов по зрению, а не самоценным звеном в системе их реабилитации, хотя контент-анализ документов данного уровня продемонстрировал весьма значительный удельный вес фактической работы по психолого-педагогической реабилитации слепых и слабовидящих в деятельности региональных организаций ВОС в целом.

Уровень методического обеспечения. На данном уровне анализировались следующие материалы:

- методические разработки и публикации региональной организации ВОС по вопросам реабилитации слепых и слабовидящих¹ – они были обнаружены лишь у 3 организаций из 50;

¹ Данные документы содержат сведения о реабилитации слабовидящих, о помощи волонтеров в организации творческих мероприятий, о различных методиках, используемых при сопровождении инвалидов по зрению.

- инструкции/памятки для членов региональной организации ВОС – такая документация присутствует на сайте только 1 организации из 50;
- отчеты о проведенных на базе или с участием региональной организации ВОС методических мероприятиях (круглых столах, конференциях, семинарах и т.п.), на которых происходил обмен опытом между сотрудниками реабилитационных центров, коррекционно-образовательных и медицинских учреждений, представителями организаций ВОС и др. – соответствующие материалы представлены на сайтах лишь 4 из 50 организаций.

При этом контент-анализ документов, касающихся методического обеспечения реабилитационной деятельности региональных организаций ВОС, свидетельствует о том, что и в тех случаях, когда информация такого рода размещена на сайтах, ее значительная часть носит устаревший характер.

Термин же «психолого-педагогическая реабилитация» в данных документах не встречается вовсе, и даже более общее понятие «реабилитация» используется на сайтах только 5 организаций из 50.

Таким образом, хотя региональные организации ВОС и осуществляют деятельность по обучению и психологической поддержке слепых и слабовидящих, а также их семей, эта деятельность не осмысливается ими в методической плоскости и в контексте задач психолого-педагогической реабилитации инвалидов по зрению.

Операциональный уровень. Применительно к данному уровню контент-анализу подвергались документы, описывающие повседневную, текущую, деятельность региональной организации ВОС. В конкретном плане оценивались инклюзивная составляющая реализуемых проектов, специальные условия проведения занятий (оснащенность оборудованием) и осуществление мероприятий социально-интеграционной направленности.

Что касается первого, то в основном на сайтах региональных организаций ВОС охарактеризованы творческие и спортивные мероприятия (работа кружков, спортивные соревнования и т.д.), сотрудничество с музеями, театрами, библиотеками, которые организуют специальные мероприятия для слепых и слабовидящих, способствуя их социальной инклюзии.

При этом более объемно на сайтах организаций ВОС представлена работа с молодежью как наиболее активной и динамичной социально-демографической группой: здесь указаны механизмы вовлечения инвалидов по зрению молодежное движение в рамках ВОС, факторы социальной адаптации подростков с нарушением зрения, пути и формы оптимизации

социальной коммуникации слепых и слабовидящих молодого возраста и их социальной реабилитации. Данный атрибут операционального уровня представлен в документах 12 региональных организаций ВОС из 50.

Что касается специальных условий проведения занятий с инвалидами по зрению, то сведения об этом представлены на сайтах лишь 9 организаций из 50, хотя применительно к инфраструктурному обеспечению своей деятельности 32 региональных организации ВОС разместили на сайтах информацию о приобретенном оборудовании.

Кроме того, некоторые региональные организации ВОС трактуют специальные условия проведения занятий/мероприятий достаточно широко, подразумевая не только использование специального оборудования, но и привлечение специализированных человеческих (кадровых) ресурсов. И в данном контексте они указывают, например, что «для организации мероприятий были задействованы волонтеры, сотрудники организаций ВОС, библиотекари, музейные деятели, деятели культуры, спортсмены, политики». Это свидетельствует об установке региональных организаций ВОС на содействие социальной и средовой адаптации слепых и слабовидящих, их интеграции в социум на основе использования различных ресурсов.

Что касается, наконец, мероприятий собственно социально-интеграционной направленности, то они проводятся в подавляющем большинстве региональных организаций ВОС – в 34 из 50.

26 организаций из 50 участвуют в различных конкурсах, смотрах, фестивалях, соревнованиях, олимпиадах, причем не только региональных, хотя они и преобладают, но и во всероссийских и международных.

В целом же в документах, относящихся к операциональному уровню, понятие «реабилитационное мероприятие» или термин «реабилитация» упоминается 22 региональными организациями из 50, однако именно о психолого-педагогической реабилитации вопрос не ставится ни разу.

Обсуждение и выводы

Проведенный контент-анализ показал, что комплексные программы реабилитации слепых и слабовидящих, декларируемые и реализуемые на всех уровнях деятельности региональных организаций ВОС, отсутствуют (см. Таблица). При этом психолого-педагогическая реабилитация не рассматривается и не понимается ими как самостоятельный и самодостаточный аспект реабилитационной деятельности. Свою роль в этом играет то, что программные документы ВОС в целом не содержат четких структурно-содержательных характеристик реабилитации инвалидов по зрению.

Понятие «реабилитация» на анализируемых уровнях информации встречается в общей сложности 135 раз, понятие «психологическая» – 11 раз, «педагогическая» – 6 раз. В программных документах региональных организаций ВОС («Программа реабилитации инвалидов по зрению» на текущий год) понятие реабилитация в среднем упоминается 40 раз – с разбросом от 57 до 30 упоминаний. Понятие «психологическая» (помощь/реабилитация) встречается в среднем 5,8 раза – в диапазоне от 7 до 5 случаев использования термина, а понятие «педагогическая» – в среднем 1,4 раза (максимум – 2 упоминания, минимум – 1), но только в словосочетании – «социально-педагогическая» или «психолого-педагогическая».

Таблица

Уровень	Число организаций ВОС, на сайте которых упоминается термин	
	«Реабилитация»	«Психолого-педагогическая реабилитация»
Стратегический уровень	29	2
Нормативное обеспечение	22	0/1*
Инфраструктурное обеспечение	24	3
Уровень методического обеспечения	5	0
Операционный уровень	22	0

*упоминается понятие «психологическая поддержка»

Вместе с тем региональные организации ВОС осуществляют педагогическое и психологическое сопровождение слепых и слабовидящих, а также членов их семей. Положительный тренд заключается в осознании региональными организациями ВОС значимости данной деятельности, о чем свидетельствует учет соответствующих компонентов на стратегическом уровне планирования, а также формирование ее инфраструктурного обеспечения.

При этом региональные организации ВОС сосредоточивают свое внимание на оказании помощи в предоставлении инвалидам по зрению средств реабилитации и чаще становятся своего рода мотиватором для других учреждений, реализующих программы реабилитации (школы для слабовидящих, реабилитационные центры и др.), чем самостоятельным разработчиком и исполнителем такого рода программ.

Наиболее серьезной дефицитной зоной в деятельности региональных организаций ВОС в сфере психолого-педагогической реабилитации инвалидов по зрению является ее методическое обеспечение, что обнаруживает себя в низком уровне и неактуальности материалов соответствующего плана, представленных на сайтах организаций.

Список литературы

1. Волкова И.П., Кантор В.З. Психоземotionalные состояния инвалидов по зрению в структуре их адаптационно-реабилитационного потенциала // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. №190. С. 79–89.
2. Кантор В.З. Инвалиды по зрению в педагогической системе социально-культурной реабилитации: моногр. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. 115 с.
3. Кантор В.З. Педагогическая деятельность в системе реабилитации лиц с нарушениями в развитии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2002. № 2(3). С. 90–98.
4. Кантор В.З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих: моногр. СПб.: КАРО, 2004. 234 с.
5. Кантор В.З., Смирнова Н.Н. Качество и стиль жизни инвалидов по зрению пожилого возраста: социально-реабилитационный контекст // Вестник психофизиологии. 2018. №2. С. 88–95.
6. Реабилитация инвалидов по зрению во всероссийском обществе слепых: проблемы и перспективы: Сб. материалов научно-практ. конф., Москва, 12–13 нояб. 2002. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. 134 с.
7. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Инвалиды и общество: двадцать лет спустя // Социологические исследования. 2010. №9 (317). С. 50–57.
8. Черанев В.И. Психологические аспекты реабилитации ослепших в зрелом возрасте // Особенности учебной и трудовой деятельности при глубоких нарушениях зрения. Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983. С. 3–12.
9. Aciem T.M., Mazzotta M.J. Personal and social autonomy of visually impaired people who were assisted by rehabilitation services // Revista Brasileira de Oftalmologia. 2013. Vol. 72. No (4). P. 261–267.
10. Barbosa A.J.G., Campos R.A Inclusive education in educational magazines: Content and bibliometric analysis // Revista Brasileira de Educacao Especial. 2010. Vol. 16. P. 479–494.
11. Criado Del Rey Morante J., Pino-Juste M. Teacher motivation: Bibliometric and content analysis // International Journal of Educational Organization and Leadership. 2016. Vol. 23. P. 25–36.
12. Demmel H. Durch Nacht zum Licht. Geschichte des Bayerischen Blindenbundes. München: Bayerischer Blindenbund, 1995. 502 s.
13. Erhartné M.K., Gardosné S.A., Vértés L. 80 years of the Hungarian National Association for the Blind and Visually Impaired // Orvosi hetilap. 1999. Vol. 140. No 14. P. 776–779.
14. Foxall M.J, Barron C.R, Von Dollen K., Jones P.A., Shull K.A. Predictors of Loneliness in Low Vision Adults // Western Journal of Nursing Research. 1992. Vol. 14. No 1. P. 86–99.

15. Kahan D., McKenzie T.L., School Websites: A Physical Education and Physical Activity Content Analysis // *Journal of School Health*. 2019. DOI: 10.1111/josh.12851
16. Lindö G., Nordholm L. Adaptation strategies, well-being, and activities of daily living among people with low vision // *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 1999. Vol.93. No 7. P. 434–446.
17. Neuendorf Kimberly A. *The Content Analysis Guidebook*. London: Sage Publication, 2002. 301 p.
18. Scholler H. *Enzyklopädie des Blinden- und Sehbehindertenwesens*. Heidelberg: C. F. Müller Juristischer Verlag, 1990. 516 s.
19. Tristani L., Tomasone J., Gainforth H., Bassett-Gunter R. Taking Steps to Inclusion: A Content Analysis of a Resource Aimed to Support Teachers in Delivering Inclusive Physical Education // *International Journal of Disability, Development and Education*. 2019. DOI: 10.1080/1034912X.2019.1662890
20. Uzunboylu H., Özcan D. Teaching methods used in special education: A content analysis study// *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2019. Vol. 7. P. 99–107.
21. van Nispen R.M.A., Virgili G., Hoeben M., Langelaan M., Klevering J., Keunen, J.E.E., van Rens G. Low vision rehabilitation for better quality of life in visually impaired adults // *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2020. Vol. 2020. No 1. DOI:10.1002/14651858.CD006543.pub2

References

1. Volkova, I.P., Kantor, V.Z. (2018) Psihoemocional'nye sostoyaniya invalidov po zreniyu v strukture ih adaptacionno-reabilitacionnogo potenciala [Psycho-emotional states of the visually impaired in the structure of their adaptive and rehabilitation potential]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. Vol. 190. P. 79–89. (In Russian).
2. Kantor, V.Z. (2002) *Invalidy po zreniyu v pedagogicheskoy sisteme social'no-kul'turnoj reabilitacii* [Visually impaired in the pedagogical system of socio-cultural rehabilitation]. Saint Petersburg: RGPU im. A.I. Gercena. (In Russian).
3. Kantor, V.Z. (2002) *Pedagogicheskaya deyatel'nost' v sisteme reabilitacii lic s narusheniyami v razvitii* [Pedagogical activity in the system of rehabilitation of persons with developmental disabilities]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. No 2(3). P. 90–98. (In Russian).
4. Kantor, V.Z. (2004) *Pedagogicheskaya reabilitaciya i stil' zhizni slepyh i slabovidyashchih* [Pedagogical rehabilitation and lifestyle of the blind and visually impaired]. Saint Petersburg: KARO. (In Russian).
5. Kantor, V.Z., Smirnova, N.N. (2018) *Kachestvo i stil' zhizni invalidov po zreniyu pozhilogo vozrasta: social'no-reabilitacionnyj kontekst* [The quality and lifestyle of the elderly visually impaired: social rehabilitation context]. *Vestnik psihofiziologii – Bulletin of Physiology*. No 2. P. 88–95. (In Russian).
6. (2003) *Reabilitaciya invalidov po zreniyu vo vserossijskom obshchestve slepyh: problemy i perspektivy* [Rehabilitation of the visually impaired in the all-Russian society of the blind: problems and prospects]. Proceedings of the Scientific and practical Conference, Moscow, 12–13 Nov. 2002. Saint Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2003. (In Russian).

7. Romanov, P.V., Yarskaya-Smirnova, E.R. (2010) Invalidy i obshchestvo: dvadcat' let spustya [Disabled people and society: twenty years later]. *Sociologicheskie issledovaniya – Sociological Studies*. No 9(317). P. 50–57. (In Russian).

8. Cheranov, V.I. (1983) Psihologicheskie aspekty rehabilitatsii oslepshih v zreлом vozraste [Psychological aspects of the rehabilitation of blind people in adulthood]. In: *Osobennosti uchebnoj i trudovoj deyatel'nosti pri glubokih narusheniyah zreniya* [Peculiarities of educational and labor activity with deep visual impairment]. Leningrad: LGPI im. A.I. Gercena. (In Russian). P. 3–12.

9. Aciem, T.M., Mazzotta, M.J. (2003) Personal and social autonomy of visually impaired people who were assisted by rehabilitation services. *Revista Brasileira de Oftalmologia*. Vol. 72. No 4. P. 261–267.

10. Barbosa, A.J.G., Campos, R.A (2010) Inclusive education in educational magazines: Content and bibliometric analysis. *Revista Brasileira de Educacao Especial*. Vol. 16. P. 479–494.

11. Criado Del Rey Morante, J., Pino-Juste, M. (2016) Teacher motivation: Bibliometric and content analysis. *International Journal of Educational Organization and Leadership*. Vol. 23. P. 25–36.

12. Demmel, H. (1995) *Durch Nacht zum Licht. Geschichte des Bayerischen Blindenbundes* [Through the night to the light. History of the Bavarian Association of the Blind]. München: Bayerischer Blindenbund. (In German)

13. Erhartné, M.K., Gardosné, S.A., Vértés, L. (1999) 80 years of the Hungarian National Association for the Blind and Visually Impaired. *Orvosi hetilap*. Vol. 140. No 14. P. 776–779. (In English).

14. Foxall, M.J, Barron, C.R, Von Dollen, K., Jones, P.A., Shull, K.A. (1992) Predictors of Loneliness in Low Vision Adults. *Western Journal of Nursing Research*. Vol. 14. No 1. P. 86–99.

15. Kahan, D., McKenzie, T.L. (2019) School Websites: A Physical Education and Physical Activity Content Analysis. *Journal of School Health*.

16. Lindö, G., Nordholm, L. (1999) Adaptation strategies, well-being, and activities of daily living among people with low vision. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. Vol. 93. No 7. P. 434–446.

17. Neuendorf Kimberly, A. (2002) *The Content Analysis Guidebook*. London: Sage Publication.

18. Scholler, H. (1990) *Enzyklopädie des Blinden- und Sehbehindertenwesens*. [Encyclopedia of the blind and visually impaired]. Heidelberg: C.F. Müller Juristischer Verlag. (In German)

19. Tristan, I.L., Tomasone, J., Gainforth, H., Bassett-Gunter, R. (2019) Taking Steps to Inclusion: A Content Analysis of a Resource Aimed to Support Teachers in Delivering Inclusive Physical Education. *International Journal of Disability, Development and Education*.

20. Uzunboylu, H., Özcan, D. (2019) Teaching methods used in special education: A content analysis study. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. Vol. 7. P. 99–107.

21. van Nispen, R.M.A., Virgili, G., Hoeben, M., Langelaan, M., Klevering, J., Keunen, J.E.E., van Rens G. (2020) Low vision rehabilitation for better quality of life in visually impaired adults. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. Vol. 2020. No 1 (In English).

© В.З. Кантор, Н.В. Немирова, В.В. Казанкин, 2020

© Vitalij Z. Kantor, Natalia V. Nemirova, Vladimir V. Kazankin, 2020

Вклад соавторов

Кантор В.З.: формирование замысла исследования, определение его теоретико-методологических основ и стратегии, обобщение результатов; *Немирова Н.В.:* осуществление контент-анализа и интерпретация его результатов; *Казанкин В.В.:* определение генеральной и выборочной совокупности исследования, первичная обработка исследовательских материалов.

Authors' contributions

Kantor V.Z.: the formation of the research plan, the definition of its theoretical and methodological foundations and strategies, the generalization of the results; *Nemirova N.V.:* implementation of content analysis and interpretation of its results; *Kazankin V.V.:* determination of the general and sample population of research, primary processing of research materials.

Информация об авторах

Кантор Виталий Зорахович, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID 0000-0002-9700-7887, e-mail: v.kantor@mail.ru

Немирова Наталья Викторовна, кандидат социологических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID 0000-0002-0674-5260, e-mail: nnemirova@yandex.ru

Казанкин Владимир Валерьевич, магистрант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: kazankin1974@mail.ru

Information about the authors

Vitaly Z. Kantor, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Herzen University), Saint Petersburg, Russia, ORCID0000-0002-9700-7887, e-mail: v.kantor@mail.ru

Natalia V. Nemirova, Cand. Sci. (Soc.), Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, ORCID 0000-0002-0674-5260, e-mail: nnemirova@yandex.ru

Vladimir V. Kazankin, undergraduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia, e-mail: kazankin1974@mail.ru

Поступила в редакцию: 27.04.2020

Received: 27 Apr. 2020

Принята к публикации: 15.05.2020

Accepted: 15 May. 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 376.3

Разноуровневое содержание обучения как условие успешного инклюзивного образования

Т. В. Лисовская

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь*

Введение. В статье представлены современные взгляды на инклюзивное образование лиц с особенностями психофизического развития с позиции создания разноуровневого и вариативного содержания образования на основе междисциплинарных исследований. Раскрываются некоторые механизмы отбора содержания обучения, результативным компонентом которого станут сформированные жизненные и социализационные навыки.

Материалы и методы. Статистические данные, анализ международных и нормативных документов, анализ литературных источников, поиск противоречий.

Результаты исследования. Выделены этапы интеграционных тенденций, разработаны критерии и показатели инклюзивности содержания обучения, определены факторы реализации третьего этапа развития инклюзивного образования в Республике Беларусь, определены теоретические основания разноуровневого содержания, предложен уровневый характер описания результатов обучения.

Обсуждение и выводы. Определено, что разноуровневое содержание обучения базируется на учете актуального состояния сформированности жизненных и социализационных навыков, образовательных потребностей ребенка, необходимых условий для их удовлетворения и на прогнозе педагогической работы, который учитывает разный уровень возможностей в обучении.

Ключевые слова: лица с особенностями психофизического развития, разноуровневое содержания образования, уровнево-вариативное обучение, инклюзивное образование, жизненные и социализационные навыки.

Для цитирования: Лисовская Т.В. Разноуровневое содержание обучения как условие успешного инклюзивного образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 57–68.

Miscellaneous education contents as a condition for successful inclusive education

Tat'yana V. Lisovskaya

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
Minsk, Republic of Belarus*

Introduction. The article presents modern views on inclusive education of persons with special needs in psychophysical development from the perspective of creating multi-level and varied educational content based on interdisciplinary research. Some mechanisms for selecting the content of training are revealed, the resulting component of which will be formed life and socialization skills.

Materials and methods. Statistical data, analysis of international and regulatory documents, analysis of literary sources, the search for contradictions.

Results. The stages of integration trends are identified, criteria and indicators for the inclusiveness of the content of training are developed, factors for the implementation of the third stage of the development of inclusive education in the Republic of Belarus are determined, the theoretical foundations of different levels of content are determined, the level character of the description of learning outcomes is proposed.

Discussion and conclusion. It is determined that the multilevel content of training is based on taking into account the current state of life and socialization skills, the educational needs of the child, the necessary conditions for their satisfaction, and the forecast of pedagogical work, which takes into account different levels of learning opportunities.

Key words: persons with special needs of psychophysical development, multilevel content of education, level-variant education, inclusive education, life and socialization skills.

For citation: Lisovskaya, T.V. (2020) Raznourovnevoe sodержanie obucheniya kak uslovie uspeshnogo inklyuzivnogo obrazovaniya [Miscellaneous education contents as a condition for successful inclusive education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 57–68. (In Russian).

Введение

Все дети и молодые люди должны иметь равные учебные условия и возможности в школах, независимо от их культурного и социального положения, а также разницы в их способностях и возможностях (*из доклада Международного образовательного бюро ЮНЕСКО*).

В соответствии с концептуальными подходами к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 и на перспективу до 2030 года, в числе основных приоритетов образовательной политики государства – развитие инклюзивного подхода в образовании. Приоритетным направлением государственной политики является создание благоприятных условий для разностороннего развития и социализации личности ребенка в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями. Одной из важных задач, в соответствии с выделенными приоритетами, выступает учет различий в особых образовательных потребностях детей с особенностями психофизического развития различных категорий.

Концептуальной идеей развития образования лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР) является оказание ранней комплексной помощи и обеспечение непрерывного психолого-педагогического и медико-социального сопровождение человека с особенностями психофизического развития на всех уровнях образования, независимо от его способностей и достижений, способствующей получению качественного образования, что обеспечивается уровнево-вариативным обучением [12].

Созданное правовое и научно-методическое обеспечение обучения детей с ОПФР в Республике Беларусь и накопленный *двадцатипятилетний опыт работы в условиях образовательной интеграции* позволяет говорить об определенных достигнутых результатах в обучении данной категории детей. Однако специалисты понимают, что достигнутые успехи – это уже успехи прошлого, надежный фундамент, первооснова. Так, в 2019/2020 учебном году 92 % (2010 год – 60 %) обучающихся с ОПФР получают образование, в том числе специальное, в условиях образовательной интеграции и инклюзии, куда вовлекается все больше детей, имеющих инвалидность.

Если в 1996 году только 1% детей с ОПФР обучался в общеобразовательных школах классах интегрированного обучения и воспитания, то к 2019 этот процент составляет более 90%. За последние пять лет выпускники Института инклюзивного образования (до 1 сентября 2016 года – факультет специального образования Белорусского государственного педагогического университета) распределяются следующим образом: в классы интегрированного обучения и воспитания – 54%, на пункты коррекционно-педагогической помощи – 35 %, которые также находятся в дошкольных учреждениях и общеобразовательных школах, в специальные учреждения образования – 8 %.

Обзор литературы

Методологическим основанием разноуровневого содержания обучения является *положение о зоне ближайшего развития* (Л.С. Выготский) [3]. Дети с ОПФР имеют разный уровень сформированности жизненных навыков. Формирование жизненных навыков у детей имеет индивидуальный характер, обусловленный различными психофизическими особенностями, предшествующими условиями социального развития и

проведенной коррекционной работой. Содержание образования направлено на достижение максимально возможных образовательных результатов в зоне ближайшего развития ребенка в виде сформированных жизненных навыков.

Для разработки разноуровневого содержания более подробно остановимся на уровне подходе, который рассматривается нами на *конкретно-научном уровне*.

При проектировании содержания обучения уровень подход нашел свое отражение в работах В.В. Краевского [8], И.Я. Лернера [9], М.Н. Скаткина [4] (определены уровни обязательного усвоения учебного материала), М.М. Поташника (взаимосвязь уровня усвоения учебного материала с целями и результатами обучения)¹, В.П. Беспалько (определение уровней усвоения учебного материала как качественно различных видов деятельности и качественно различных результатов) [2], Е.С. Полат (организация обучения на разных уровнях сложности программы)². Ряд авторов рассматривал необходимость дифференциации содержания обучения по следующим основаниям: по способностям (общим, частным, неспособностям), по интересам, по проектируемой профессии (Е.С. Полат³, М.М. Поташник⁴, О.Е. Лисейчиков [10]), по объему, сложности и степени помощи (Ю.К. Бабанский [1], М.М. Поташник⁵).

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях в области коррекционной педагогики возрос интерес к уровневому подходу при организации и реализации коррекционной помощи детям с ОПФР.

Уровневый подход к диагностике и коррекции нарушений отражен в концепции функционального диагноза (И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум, Н.В. Бабкина) [7]. Уровневый подход нашел свое отражение в проблеме оценки выраженности нарушений развития (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, У.В. Ульenkova, И.Ю. Левченко); в организации и содержанию образования детей с особыми образовательными потребностями,

¹ Поташник М. М., Моисеев А.М. Управление современной школой: пособие для рук. образоват. учреждений и органов образования. М.: Новая шк., 1997. 350 с.

² Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.

³ Там же.

⁴ Поташник М. М., Моисеев А.М. Указ. соч.

⁵ Там же.

представленный в Концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, О.Н. Никольская, 2008) [11].

Таким образом, уровневый подход в образовательном процессе с психологической позиции позволяет говорить о реализации потенциала в развитии личности ребенка с учетом индивидуальности; педагогической – об особой организации образовательного процесса, предполагающей эффективное использование потенциала субъектов образовательного процесса; социальной – о создании условий для социализации ребенка, включении в систему социальных отношений и доступные виды деятельности; медико-биологической – о возможностях адаптации к окружающему миру, формировании жизнеспособной личности ребенка с ОПФР.

Материалы и методы

Анализ статистических данных, международных и нормативных документов, литературных источников, поиск противоречий.

Результаты исследования

Мы подошли вплотную к поступательной реализации третьего этапа. Так, уже в рамках Государственной программы развития специального образования в Республике Беларусь¹ и задач научных тем были разработаны *критерии и показатели инклюзивности содержания обучения* [5]:

1. Общность цели и задач изучения предметного содержания.
2. Наличие специфических задач изучения предметного содержания.
3. Тематическая согласованность в изучении предметного содержания.
4. Последовательность и горизонтальность в прохождении изучаемых тем в учебной программе.

¹ Государственная программа развития специального образования в Республике Беларусь на 2012–2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=5501> (дата обращения: 02.05.2020); Концепции развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. URL: <https://uom-rik.gov.by/files/00355/obj/110/14413/doc/KonceptInclusRasv.pdf> (дата обращения: 29.04.2020).

5. Достаточность и дифференцированность часов на прохождение той или иной темы в предметном содержании программы.

6. Дифференцированность (модульность) предметного содержания в зависимости от представленных в ней категорий учащихся.

7. Наличие социогуманитарной направленности содержания независимо от учебного предмета.

8. Наличие воспитывающего характера содержания независимо от учебного предмета.

9. Наличие разноуровневости в требованиях к усвоению содержания учебной программы.

Сегодня от различных специалистов требуется кропотливая и серьезная работа, направленная на дальнейшее совершенствование **содержательного аспекта** обучения детей с ОПФР, что обусловлено несколькими *факторами*:

– система образования на современном этапе характеризуется не только развитием национальных традиций, но и включением в международную систему, осмыслением и принятием установок, обозначенных в документах различных международных организаций;

– развитие науки связано с трансдисциплинарностью, универсальностью используемых понятий, обменом профессиональными знаниями и взаимообогащению каждой из смежных наук, в том числе педагогики;

– более 90 % обучающихся с ОПФР в 2019 году получают образование в условиях образовательной интеграции;

– контингент детей, обучающихся в условиях интегрированного (инклюзивного, совместного) обучения, изменился: вариативнее и многообразнее стали сочетания нарушений у детей, увеличилось количество обучающихся, имеющих инвалидность (с тяжелой степенью выраженности нарушений), появились дети с новыми сочетаниями нарушений;

– в статье 24 «Об образовании», пункте 3 Конвенции о правах инвалидов ООН, говорится о необходимости «обеспечить освоение *жизненных* и *социализационных* навыков, чтобы облегчить полное и равное участие людей с инвалидностью в процессе образования и в качестве членов местного сообщества»¹.

¹ Конвенция о правах инвалидов Генеральной Ассамблеи ООН, 13 дек. 2006 г., резолюция 61/106 [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 02.05.2020).

Идеи разноуровневого содержания обучения детей различных категорий с особенностями психофизического развития приобретает всё более широкое распространение. В научных исследованиях отмечается вариативность проявлений различных нарушений, а также ведется поиск психологических и педагогических оснований для выделения вариантов развития внутри определенной категории детей. Как правило, основанием для такого деления является структура трудностей (степень дефицита познавательных и социальных способностей), а также определение образовательных потребностей, как общих, так и особых для каждой группы нозологической категории [7].

За рубежом используются различные формы выделения разноуровневости содержания в учебных программах. Так, например, в Англии – ступени, Швеции – модули, Германии и Японии – классы (А, В, С, D). В Российской Федерации последние годы, после вступления с 1 сентября 2016 года в действие ФГОС (Федерального государственного образовательного стандарта) составляются АОП (адаптированные образовательные программы) с учетом образовательных возможностей обучающихся.

В 2018 году Министерством образования Республики Беларусь было одобрено научное задание «Разработать разноуровневое содержание образования воспитанников с особенностями психофизического развития с учетом принципа инклюзивности на основе междисциплинарного подхода».

Актуальность создания разноуровневого содержания обучения как условия формирования *жизненных и социализационных* навыков у детей дошкольного возраста с ОПФР обусловлена наличием **противоречий**:

– между признаваемой необходимостью совершенствования содержания обучения детей с ОПФР на основе формирования *жизненных и социализационных* навыков и недостаточностью научного осмысления разноуровневого содержания обучения таких детей на уровне дошкольного образования;

– между требованиями индивидуального осмысления при прогнозировании и проектировании содержания педагогической работы из-за вариативности сочетаний нарушений и предшествующих условий формирования *жизненных и социализационных* навыков у детей с ОПФР, определения сфер общих воздействий при групповой форме работы и необходимостью научного обоснования и разработки разноуровневого содержания обучения;

– между предпочтениями родителей, социума в усилении формирования компетенций практического характера у детей с ОПФР, необходимых для снижения зависимости от окружающих и максимально возможной самостоятельной жизни и недостаточностью методических разработок и алгоритмов по повышению их социальной включенности.

Таким образом, актуальность определяется, с одной стороны, гетерогенностью категории детей с ОПФР, а с другой – недостаточностью теоретического обоснования разноуровневого содержания обучения как условия формирования у них *жизненных и социализационных* навыков.

Образовательной парадигмой выступает организация такого обучения, когда достигается соответствие цели и содержания обучения индивидуально-личностному смыслу [6]. Одним из средств реализации данного посыла является разработка разноуровневого содержания обучения детей дошкольного возраста с ОПФР.

Основанием для определения содержательного уровня может служить степень сформированности *жизненных и социализационных* навыков, а также определение условий для их дальнейшего формирования. При отборе содержания важным элементом является функциональность, которая подразумевает возможность немедленного использования навыка при необходимости. *Жизненные и социализационные* навыки являются средством достижения относительной жизненной автономности детей с ОПФР и подразумевают психосоциальное развитие ребенка.

Только при выявлении показателей функционирования обучающихся, находящихся на одном уровне, и сфер для индивидуального воздействия возможна оптимально эффективная организация образовательного процесса детей с ОПФР, предполагающая учет общих и особых образовательных потребностей. Таким образом, важным становится *уровневый характер описания образовательных результатов* при организации обучения детей с ОПФР.

Итак, теоретическими основаниями разноуровневого содержания обучения детей с ОПФР как условия формирования *жизненных и социализационных* навыков являются: транспредметная основа понятий «жизненные навыки», «социализационные навыки», дидактический принцип соответствия содержания обучения уровню развития ребенка; уровневый подход к оценке выраженности нарушений развития у ребенка с особенностями психофизического развития; уровневый характер описания образовательных результатов.

Жизненные и социализационные навыки у детей с ОПФР являются результатом обучения и характеризуют способность к решению конкретных задач повседневной жизни и способность к полноте участия в жизни общества.

Исходным положением при создании разноуровневого содержания обучения детей с ОПФР стало понимание приоритета социального статуса ребенка с ОПФР путем освоения *жизненных и социализационных* навыков, которые предполагают включение в систему социальных отношений и доступной деятельности, повышение его субъектности. В основу выделения уровней сформированности *жизненных и социализационных* навыков у детей дошкольного возраста с ОПФР положена дифференциация образовательных потребностей. Разноуровневое содержание обучения на основе обучения *жизненным и социализационным* навыкам предполагают содержательное структурирование групп детей с разным уровнем сформированности *жизненных и социализационных* навыков. Усилия по их формированию должны не столько возрастать пропорционально различным механизмам, этиологии, совокупности или тяжести имеющихся нарушений, сколько приобретать качественную специфику, обусловленную принадлежностью к определенному уровню сформированности *жизненных и социализационных* навыков. Следовательно, в основу дифференциации положены *социальные основания*, а не *клинические*, что позволит содержательно наполнить индивидуально-личностное обучение детей с ОПФР. Можно говорить о таком содержании обучения, в основе которого лежит обучение ребенка с ОПФР успешно функционировать, развивать значимые функции. Реализуется не номинативное, декларируемое, а истинное обучение.

Обсуждение и выводы

Таким образом, разноуровневое содержание обучения базируется на учете следующих социальных оснований: актуального состояния сформированности *жизненных и социализационных* навыков, образовательных потребностей ребенка, необходимых условий для их удовлетворения и на прогнозе педагогической работы, который учитывает разный уровень возможностей в обучении.

Разноуровневое содержание *учебной программы образования* для воспитанников дошкольного возраста, учитывающее образовательные возможности и потребности, и разработанное на основе междисциплинарного подхода с учетом *принципа инклюзивности* обеспечит более качественную организацию процесса совместного обучения и будет способствовать успешному переходу детей с ОПФР к обучению на уровень общего среднего образования. Это будет способствовать достижению каждым ребенком более высокой степени образовательной и социальной интеграции, формированию готовности детей с ОПФР к совместному обучению с нормотипичными сверстниками на уровнях дошкольного и общего среднего образования. Таким образом, разработка разноуровневого содержания обучения детей дошкольного возраста с ОПФР является необходимым условием удовлетворения особых образовательных потребностей.

Педагогические подходы к обучению и воспитанию должны базироваться с учетом актуального состояния сформированности *жизненных и социализационных* навыков, выявленных потребностей, необходимых средовых условий, а также на прогнозе коррекционной работы. Усилия по формированию *жизненных и социализационных* навыков должны не столько возрастать пропорционально имеющемуся нарушению, сколько приобретать качественную специфику, обусловленную принадлежностью к определенному уровню. Создаваемые условия также должны соответствовать физическим потребностям и реализовывать потенциал физического, психологического и социального развития ребенка с ОПФР.

Список литературы

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
2. Беспалько В.П. О возможности системного подхода в педагогике // Педагогика. 1990. № 7. С. 7–13.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 5 т. Т 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение. 1982. 324 с.
5. Еленский Н.Г., Лисовская Т.В. Подходы и результаты корректировки содержания специального образования в Республике Беларусь с учетом инклюзивных тенденций // Социальная поддержка детей и молодежи – основа благополучного и процветающего общества: междунар. сб. науч. тез. Ташкент, 2013. С. 58–62.

6. Коноплева А.Н., Лещинская Т.Л. Трансдисциплинарная методология опережающего исследования проблем специальной педагогики // Педагогическая наука и образование. 2018. № 1 (22). С. 27–35.

7. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР // Дефектология. 2017. № 2. С. 3–13.

8. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ). М.: Педагогика, 1977. 264 с.

9. Лернер И.Я. Человеческий фактор и функции содержания образования // Советская педагогика. 1987. № 11. С. 60–65.

10. Лисейчиков О.Е. Педагогическое проектирование содержания учебных курсов и базисного плана 12-летней школы в условиях разноуровневого обучения. Мн.: НИО, 2001. 207 с.

11. Малофеев Н.Н., Кукушкина О.И., Никольская О.С., Гончарова Е.Л. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Просвещение, 2013. 42 с.

12. Социальное развитие и адаптация в обществе лиц с психофизическими нарушениями: коллект. моногр. / науч. ред. А.Н. Коноплева, Т.Л. Лещинская. Гродно, ЮрСаПринт, 2018. 326 с.

References

1. Babanskij, Yu.K. (1989). *Izbrannye pedagogicheskie trudy* [Selected Pedagogical Works]. Moscow: Pedagogika.

2. Bespal'ko, V.P. (1990). O vozmozhnosti sistemnogo podhoda v pedagogike [On the possibility of a systematic approach in pedagogy]. *Pedagogika – Pedagogy*. No 7. P. 7–13.

3. Vygotskij, L.S (1983). *Sobranie sochinenij. V 5 t. T. 5. Osnovy defektologii* [Collected works. In 5 t. T 5. The basics of defectology]. Moscow: Pedagogika.

4. Skatkin, M.N. (Ed.) (1982) *Didaktika srednej shkoly. Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki* [Didactics of high school. Some problems of modern didactics]. Moscow: Prosveshchenie.

5. Elenskij, N.G., Lisovskaya, T.V. (2013). Podhody i rezul'taty korrektyrovki sodержaniya special'nogo obrazovaniya v Respublike Belarus' s uchetom inklyuzivnyh tendencij [Approaches and results of adjusting the content of special education in the Republic of Belarus taking into account inclusive trends]. *Social'naya podderzhka detej i molodezhi – osnova blagopoluchnogo i procvetayushchego obshchestva* [Social support for children and youth is the basis of a prosperous and prosperous society]. Tashkent. P. 58–62.

6. Konopleva, A.N., Leshchinskaya, T.L. (2018). Transdisciplinarnaya metodologiya operezhayushchego issledovaniya problem special'noj pedagogiki [Transdisciplinary methodology of advanced research of problems of special pedagogy]. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie – Pedagogical science and education*. No 1(22). P. 27–35.

7. Korobejnikov, I.A. Babkina, N.V. (2017) Differenciaciya obrazovatel'nyh potrebnostej kak osnova differencirovannyh uslovij obrazovaniya detej s ZPR [Differentiation of educational needs as the basis of differentiated conditions for the education of children with IMF]. *Defektologiya – Defectology*. No 2. P. 3–13.

8. Kraevskij, V.V. (1977) *Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya (Metodologicheskij analiz)* [Problems of the scientific substantiation of training (Methodological analysis)]. Moscow: Pedagogika.

9. Lerner, I.Ya. (1987). Chelovecheskij faktor i funkcii sodержaniya obrazovaniya [The human factor and the functions of the content of education]. *Sovetskaya pedagogika – Soviet pedagogy*. No 11. P. 60–65.

10. Lisejchikov, O.E. (2001). *Pedagogicheskoe proektirovanie sodержaniya uchebnyh kursov i bazisnogo plana 12-letnej shkoly v usloviyah raznourovnevnogo obucheniya* [Pedagogical design of the content of training courses and the basic plan of a 12-year school in the conditions of multilevel education]. Minsk : NIO.

11. Malofeev, N.N., Kukushkina, O.I., Nikol'skaya, O.S., Goncharova, E.L. (2013) *Koncepciya Special'nogo Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta dlya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Concept of the Special Federal State Educational Standard for children with disabilities]. Moscow: Prosveshchenie.

12. Konopleva, A.N., Leshchinskaya, T.L. (Eds.) (2018). *Social'noe razvitie i adaptatsiya v obshchestve lic s psihofizicheskimi narusheniyami* [Social development and adaptation in society of persons with psychophysical disorders]. Grodno, YUrSaPrint.

© Т.В. Лисовская, 2020

© Tat'yana V. Lisovskaya, 2020

Информация об авторе

Лисовская Татьяна Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, ORCID ID: 0000-0003-2315-4398, e-mail: lis_tva@tut.by

Information about the author

Tatyana V. Lisovskaya, Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk, Republic of Belarus, ORCID ID: 0000-0003-2315-4398, e-mail: lis_tva@tut.by.

Поступила в редакцию: 19.05.2020

Received: 19 May 2019

Принята к публикации: 15.06.2020

Accepted: 15 June 2019

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 376.3

**Концептуальные подходы к модернизации
научно-методической системы коррекционной работы
по развитию слухового восприятия и устной речи
детей с нарушением слуха**

С. Н. Феклистова

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка,
Минск, Республика Беларусь*

Введение. В статье обосновывается необходимость модернизации системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха в Республике Беларусь.

Материалы и методы. На основе анализа современных изменений в областях медицинской, технической и психолого-педагогической реабилитации детей с нарушением слуха определены теоретико-методологические основы исследования.

Результаты. Раскрыты специфика реализации и основные принципы антропоцентрического, системного, компетентностного, интегративного и дифференцированного подходов. Разработаны и охарактеризованы целевые ориентиры слухоречевого развития детей с нарушением слуха раннего, дошкольного и школьного возраста.

Обсуждение и выводы. Определены стратегические направления модернизации системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха.

Ключевые слова: нарушение слуха; слуховое восприятие; устная речь; коррекционная работа.

Для цитирования: Феклистова С.Н. Концептуальные подходы к модернизации научно-методической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 69–85.

**Conceptual approaches to the modernization of the scientific
and methodological system of correctional work on the development
of auditory perception and oral speech
of children with hearing impairment**

Svetlana N. Feklistova

*Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank,
Minsk, Republic of Belarus*

Introduction. The article substantiates the feasibility of modernizing the system of correctional work on the development of auditory perception and oral speech of children with hearing impairment in the Republic of Belarus.

Materials and methods. Based on the analysis of modern changes in the fields of medical, technical and psychological-pedagogical rehabilitation of children with hearing impairment, the theoretical and methodological foundations of the study are determined.

Results. The specifics of implementation and the basic principles of anthropocentric, systemic, competency-based, integrative and differentiated approaches are disclosed. Target guidelines for the auditory-speech development of children with hearing impairment of early, preschool and school age are developed and characterized.

Discussion and conclusions. The strategic directions of modernization of the system of correctional work on the development of auditory perception and oral speech of children with hearing impairment are determined.

Key words: hearing impairment, auditory perception; oral speech, correctional work.

For citation: Feklistova, S.N. (2020) Konceptual'nye podhody k modernizacii nauchno-metodicheskoj sistemy korrekcionnoj raboty po razvitiyu sluhovogo vospriyatiya i ustnoj rechi detej s narusheniem sluha [Conceptual approaches to the modernization of the scientific and methodological system of correctional work on the development of auditory perception and oral speech of children with hearing impairment]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 69–85. (In Russian).

Введение

Совершенствование системы слухоречевого развития детей с нарушением слуха как ключевого условия их успешной образовательной и социальной интеграции является одной из приоритетных задач сурдопедагогики [6; 8; 9; 12–14; 21]. На современном этапе в Республике Беларусь сложились существенные предпосылки для изменения потенциала слухоречевого развития детей с нарушением слуха: социально-экономические, медико-технические, психолого-педагогические и социокультурные [13; 18]. Внедрение средств высокотехнологичной медицинской и технической реабилитации создает условия для устранения или снижения степени выраженности первичного нарушения и, как следствие, определенного изменения качественного состава детей с нарушением слуха. Развивается система ранней комплексной помощи, создающая возможность выхода части детей со слуховой депривации на естественный путь слухоречевого развития, обеспечивающая предупреждение возникновения или снижение степени выраженности нарушений второго и третьего порядков и, как следствие, принципиально новый фундамент дальнейшего образования детей этой категории. Все это обуславливает необходимость переосмысления и модернизации существующей системы коррекционной работы с детьми с нарушением слуха с учетом современных условий.

Материалы и методы

Основная концептуальная идея нашего исследования заключается в разработке новых методологических, методических и технологических подходов в коррекционной работе по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха на уровне дошкольного, I и II ступенях общего среднего образования с учетом современных условий.

Обзор литературы

Ключевыми концептуальными основаниями разработки научно-методической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха являются:

- положения культурно-исторической теории развития детей с особенностями психофизического развития Л. С. Выготского [1];

- результаты анализа современного состояния системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха;

- обоснование и характеристика современных предпосылок совершенствования системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха [18];

- научные представления о широком диапазоне слухоречевого развития детей с нарушением слуха и факторах, определяющих различия на современном этапе [4; 6; 7; 9; 14; 21];

- данные современных научных исследований о необходимости разработки новых оснований реализации дифференцированного подхода в коррекционной работе с детьми с нарушением слуха с учетом их общих и индивидуальных особых образовательных потребностей на разных уровнях и ступенях образования [2; 5; 6; 11; 14].

Теоретико-методологические основы исследования определены в рамках культурно-исторической теории развития детей с особенностями психофизического развития Л. С. Выготского [1]. В логике развития культурно-исторической теории ведущие идеи разработки современных подходов в коррекционной работе по развитию устной речи детей с нарушением слуха определяются положениями о:

- соотношении биологических и социальных факторов развития;
- сложной структуре дефекта, взаимосвязи первичных и вторичных нарушений развития;

- социальной обусловленности нарушений развития второго порядка;
- единстве закономерностей психического развития в норме и в условиях нарушенной слуховой функции;
- необходимости учета сензитивных периодов в развитии слухового восприятия и устной речи ребенка;
- уровне актуального и зоне ближайшего (потенциального) развития ребенка;
- ведущей роли обучения в развитии ребенка.

Результаты

В исследованиях Н. Н. Малофеева, О. И. Кукушкиной, Е. Л. Гончаровой и др. акцентируется внимание на том, что развитие идей культурно-исторической теории в современной специальной педагогике обуславливает необходимость внесения изменений в терминологию [5; 7]. В аспекте нашего исследования ключевыми понятиями, определяющими развитие компонентов научно-методической системы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха, становятся «функциональные возможности слухового восприятия», «особые образовательные потребности в области слухоречевого развития», «смысловые доминанты коррекционной работы», «дидактический цикл», «адаптация дидактического инструментария», «специальные образовательные условия».

Функциональные возможности слухового восприятия представляют собой уровень совершенствования физиологических и психологических механизмов восприятия и интерпретации звуковой информации, который обеспечивается высокотехнологичными средствами коррекции нарушения слуха, а также результатами коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие смыслового восприятия. В отличие от физического слуха, обеспечивающего восприятие звуковой информации без точного определения значения, функциональный слух представляет процесс приема и осмысления, результирующегося в понимании (или непонимании) речевого сообщения [3; 17].

Особые образовательные потребности, по определению В. И. Лубовского, это «потребности в условиях, необходимых для оптимальной реализации актуальных и потенциальных возможностей (когнитивных, энергетических, эмоционально-волевых, включая

мотивационные), которые может проявить ребенок с недостатками развития в процессе обучения» [10]. В Концепции развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 особо подчеркивается необходимость выявления и характеристики дифференцированного перечня особых образовательных потребностей, во-первых, для типологических вариантов развития определенной нозологической группы детей, и, во-вторых, для каждого уровня образования. По мнению исследователей, это обеспечит качественную основу для реализации разноуровневого и дифференцированного подходов в образовании [5]. В формате настоящего исследования определению и характеристике подлежат особые образовательные потребности детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития.

Смысловые доминанты коррекционной работы – это ключевые задачи слухоречевого развития ребенка с нарушением слуха на определенном этапе, решение которых обуславливает результативность работы на последующих этапах работы [6]. В рамках нашего исследования необходимо определение иерархии и взаимосвязи таких направлений, как «развитие слухового восприятия» и «развитие устной речи» на разных ступенях образования.

Дидактический цикл – функциональная система, упорядоченная совокупность элементов образовательного процесса, обеспечивающая усвоение обучающимися определенного фрагмента содержания учебного материала. При разработке нами интегративной технологии слухоречевого развития реализация дидактического цикла обеспечивается через использование аудиовизуальных комплексов – совокупность дидактических материалов, включающих тематически объединенные разноуровневые тексты диалогического и монологического характера, дотекстовые и послетекстовые разноуровневые задания, обеспечивающие усвоение их содержания, а также дифференцированные наглядные опоры [19].

Адаптация предусматривает изменение характера обучения без внесения корректив в содержание и сущность учебного задания. Главной характеристикой адаптации является возможность изменения условий, обеспечивающих усвоение содержания, при сохранении оптимального состояния последнего. Применительно к проблеме данного исследования, адаптация дидактического инструментария

предусматривает адекватный отбор и варьирование методов, методических приемов и средств коррекционной работы в соответствии с актуальным уровнем и потенциалом развития ребенка. Так, при предъявлении одного и того же учебного материала разным детям могут варьироваться: акустические условия восприятия; способ восприятия; этап формирования слуховых представлений; объем материала; степень сложности используемых лексико-грамматических средств; характер внешних опор и др.

Адаптация дидактических средств коррекционной работы должна обеспечивать доступность учебного материала и динамику слухоречевого развития ребенка. В связи с этим предъявляемое ребенку содержание и используемые методы, приемы и средства должны обеспечивать трудности развивающего характера. Это обуславливает высокие требования к уровню профессиональной компетентности педагога, осуществляющего процесс коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи ребенка с нарушением слуха на определенном уровне образования.

Специальные образовательные условия обеспечиваются через адекватную особым образовательным потребностям ребенка организацию средовых образовательных ресурсов (предметных, пространственных, организационно-смысловых, социально-психологических), моделирование их пересечения и взаимодействия.

Методологической основой нашего исследования являются антропоцентрический, системный, компетентностный, интегративный, дифференцированный подходы.

В соответствии с положениями антропоцентрического подхода изучение любых объектов и явлений осуществляется с учетом их значения для развития личности человека и обеспечения его жизнедеятельности. В специальной педагогике реализация этого подхода базируется на признании единства закономерностей развития детей в условиях нормотипичного развития и дизонтогенеза; необходимости учета зон актуального и ближайшего развития детей с особенностями психофизического развития; включения всех детей в единое образовательное пространство и создание для этого специальных условий [1; 2; 5; 7; 11]. Актуальность реализации антропоцентрического подхода в коррекционной работе с детьми со слуховой депривацией обусловлена возросшим запросом за-

конных представителей к уровню слухоречевого развития детей как важнейшего условия обеспечения качества их образования, а также особыми образовательными потребностями самих обучающихся. Это означает, что основной целью коррекционной работы должно стать формирование компетенций, связанных с функциональным использованием языковых средств, овладением речью в ее коммуникативной функции.

В нашем исследовании конкретизация идей антропоцентрического подхода осуществляется через реализацию ряда принципов: онтогенетического; социопрагматической обусловленности коррекционной работы; динамического наблюдения. *Онтогенетический принцип* предусматривает опору на знание закономерностей слухоречевого развития в норме и их учет в процессе проектирования коррекционной работы. Актуализация этого принципа на современном этапе связана с возросшим потенциалом выхода детей с нарушением слуха на естественный путь развития речи [5–9; 14; 21] и потребностью в создании для этого специальных образовательных условий. *Принцип социопрагматической обусловленности коррекционной работы* основан на современных целевых ориентирах образования детей с нарушением слуха – максимально возможной социализации и интеграции в общество. Главной целью коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха должно стать формирование слухоречевого опыта и создание условий для его последующего развития в процессе повседневной жизнедеятельности [4; 6; 8; 13; 20]. Потребность в опоре на *принцип динамического наблюдения* обусловлена неравномерностью слухоречевого развития детей с нарушением слуха и, как следствие, необходимостью регулярной оценки их достижений. Как подчеркивает О. И. Кукушкина, необходимым является не только выявление динамики, но и оценка качества происходящих изменений и определение тех факторов, которые эти изменения обуславливают [7].

Системный подход предполагает определение целостного комплекса взаимосвязанных элементов, обоснование их иерархии. В контексте нашего исследования реализация системного подхода обеспечивается через выделение логической совокупности элементов коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи и их характеристике в трех плоскостях с учетом: 1) структурных компонентов речевой деятельности (восприятие – понимание – воспроизведение);

2) уровней развития языка (лексика – грамматика); 3) форм речи (диалогическая – монологическая) [3; 8; 12; 17]¹. В логике системного подхода определяется приоритетность направлений коррекционной работы на разных уровнях и ступенях образования. Важным является также определение места и функций научно-методической системы коррекционной работы в целостном образовательном процессе (в условиях специального и инклюзивного образования).

К основным принципам, конкретизирующим идеи системного подхода в нашем исследовании, мы относим принципы континуума коррекционной работы и дидактического цикла. *Первый принцип* определяет процесс коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха как совокупность структурированных, взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Реализация этого принципа означает учет закономерностей и специфики процессов развития слухового восприятия и устной речи детей в условиях слуховой депривации, изучение и учет их взаимосвязи, возможных причин «рассогласования». Реализация *принципа дидактического цикла*, как отмечено выше, осуществляется через разработку аудиовизуальных комплексов и технологии их использования в процессе коррекционной работы.

Особая роль на современном этапе принадлежит **компетентностному подходу**, одной из ведущих целей которого выступает формирование компетентного опыта [20]. Реализация данного методологического подхода в процессе коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха требует смещения акцентов с сепаративного развития слуховых и речевых умений на формирование комплексной опытной компоненты: готовности и способности реализовывать слухоречевые умения в реальной речевой практике с учетом определенных ситуативных задач, в том числе в изменяющихся условиях. Целесообразным, на наш взгляд, является переосмысление методических требований к организации коррекционной работы с учетом современных условий слухоречевого развития незлышащих и слабослышащих детей, обеспечение возможностей для реализации усвоенных компетенций в процессе жизнедеятельности. В контексте

¹ Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников: учеб.-метод. пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2002. 224 с.

исследуемой проблемы реализация компетентностного подхода опирается на принципы текстоцентричности и обучения в опыте. Потребность в опоре на *принцип текстоцентричности* связана с особой ролью текстовой компетентности в системе ключевых образовательных компетенций современности [16; 17]. Одним из целевых ориентиров коррекционной работы становится поэтапное формирование у обучающихся с нарушением слуха умений и опыта работы с текстами, выступающими основным средством обучения и коррекционной работы на уровне общего среднего образования. *Принцип обучения в опыте* означает обеспечение приоритета смысловой стороны над технической в процессе слухоречевого развития детей с нарушением слуха. В содержательном аспекте реализация этого принципа предусматривает использование лично-значимого учебного материала. Трансформация технологического аспекта работы по развитию слухового восприятия с учетом принципа обучения в опыте означает переход от использования речевого материала, строго соответствующего динамическому и частотному диапазонам слуха ребенка, к «избыточному» речевому материалу, формированию умений воспринимать речевой материал разной степени сложности в разных акустических условиях, восстанавливать неполно воспринятую информацию с опорой на речевую ситуацию и контекст. Ориентир в работе по развитию речи следует сделать на усилении «смыслового компонента», акцентировании приемов варьирования лексико-грамматических средств, обеспечении условий для реализации и развития усвоенных умений в собственной речевой практике.

Реализация **интегративного подхода** в образовательном процессе означает обеспечение межпредметных и внутрипредметных связей. Целесообразность разработки и реализации интегративного подхода в рамках нашего исследования обусловлена теснейшим взаимодействием процессов развития слухового восприятия и речи детей с нарушением слуха [8; 12; 15; 21]. Конкретизация осуществляется через принципы содержательно-процессуальной интеграции и смысловых доминант в коррекционной работе. *Принцип содержательно-процессуальной интеграции* опирается на результаты клинико-физиологических и психолого-педагогических исследований в области слухоречевого развития детей с нарушением слуха и означает учет данных физиологии о процессах

и сроках созревания слухового пути и возможностях эффективного развития слуха человека; взаимодействия анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи; сензитивных периодов развития слуха и речи [6; 8; 12; 14; 21]. Содержательная и процессуальная интеграция в контексте нашего исследования предусматривает также единство решения задач развития слухового восприятия и речи в процессе коррекционной работы, обеспечение преемственности коррекционных занятий и занятий / уроков по образовательным областям / учебным предметам. Принцип определения «*смысловых доминант*» реализуется через четкое определение задач, содержания, методов и средств коррекционной работы в диаде «развитие слухового восприятия – развитие устной речи».

Реализация **дифференцированного подхода** в образовании детей с особенностями психофизического развития может осуществляться с учетом разных критериев:

- особых образовательных потребностей детей с особенностями психофизического развития;
- типологических особенностей развития разных категорий обучающихся (с нарушением слуха, нарушениями зрения, нарушениями речи, интеллектуальной недостаточностью и т.д.);
- внутригрупповой специфики развития обучающихся одной категории (слабослышащие – неслышащие; дети с нарушением слуха, компенсированным слуховым аппаратом – дети с нарушением слуха, компенсированным кохлеарным имплантом).

Определенную специфику в основания и технологию реализации дифференцированного подхода вносит переход в специальной педагогике от «медицинской» к «социальной» модели реабилитации. При определении стратегии работы акцент делается не на ограничениях и особенностях (хотя их знание и учет, безусловно, важны), а на выявлении актуального состояния и развитии функциональных слухоречевых возможностей каждого ребенка. Ключевым становится понятие «особые образовательные потребности детей с нарушением слуха в области слухоречевого развития». Однако такой переход не может быть реализован «механически». Необходимы научное обоснование и разработка:

- 1) современного диагностического инструментария, основанного на принципах функционального подхода;

2) разноуровневых задач, содержания, средств и методов развития слухового восприятия и речи детей с нарушением слуха;

3) разноуровневого учебно-методического обеспечения коррекционно-развивающей работы.

Обсуждение и выводы

Реализация дифференцированного подхода в коррекционной работе с детьми с нарушением слуха на современном этапе должна быть основана на принципах учета особых образовательных потребностей детей и адаптационно-развивающего характера дифференциации.

Результаты современных исследований, с одной стороны, свидетельствуют о сохранении диапазона различий в слухоречевом и общем развитии, а, с другой стороны, фиксируют изменение функционального статуса части детей с нарушением слуха. Это обуславливает необходимость разработки новых целевых ориентиров коррекционной работы с детьми с нарушением слуха. С учетом нормативного онтогенеза слухоречевого развития, а также результатов отечественных и зарубежных исследований проблем развития слухового восприятия и речи детей с нарушением слуха нами определены целевые ориентиры слухоречевого развития детей с нарушением слуха на разных этапах коррекционно-развивающей работы.

Целевыми ориентирами слухоречевого развития детей с нарушением слуха раннего возраста выступают:

- развитие общения ребенка с близкими взрослыми (ситуативно-личностного, ситуативно делового);
- формирование мотивации к использованию устной речи как средства общения;
- положительная динамика в развитии слуховых представлений ребенка с опорой на рекомендованное средство слухопротезирование;
- развитие слухового восприятия как базы овладения речью (запуск процесса естественного развития речи на основе восприятия образов на слух);
- положительная динамика в развитии понимания обращенной словесной речи;
- положительная динамика в овладении лексико-грамматическими средствами;

– максимально возможная нормализация слухоречевого развития с учетом возрастных показателей.

Целевыми ориентирами слухоречевого развития детей с нарушением слуха на уровне дошкольного образования являются:

– наличие мотивации к использованию устной речи как основного средства общения;

– развитие внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной форм общения;

– положительная динамика в развитии слуховых представлений (формирование максимально точных и дифференцированных слуховых образов разных по степени сложности и акустической близости речевых единиц);

– развитие фактуального и смыслового уровней понимания словесной речи;

– развитие лексической стороны речи на уровне смысловых полей слов, овладение разными степенями обобщения слова;

– положительная динамика в овладении грамматическими средствами;

– развитие умений диалогического общения на личностно значимые для ребенка темы;

– развитие первичных умений связной монологической речи;

– максимально возможная нормализация слухоречевого развития с учетом возрастных показателей.

Целевые ориентиры слухоречевого развития детей с нарушением слуха на I ступени общего среднего образования:

– развитие мотивации к использованию словесной речи как основного средства общения и познания;

– положительная динамика в развитии слухового восприятия связанных высказываний;

– развитие прогностических умений, связанных с восстановлением неточно или неполно воспринятой звуковой информации с опорой на ситуацию общения или контекст;

– положительная динамика в овладении пониманием речи;

– расширение, уточнение и коррекция лексико-грамматических средств;

– развитие лексико-семантической вариативности высказываний;

- развитие текстовых умений как основы овладения текстовой компетентностью;
- максимально возможная нормализация слухоречевого развития с учетом возрастных показателей.

Целевые ориентиры слухоречевого развития детей с нарушением слуха на II ступени общего среднего образования:

- развитие коммуникативных умений как средства решения жизненных задач и достижения целей в разных социальных ситуациях;
- развитие умений слухового восприятия в разных акустических условиях;
- положительная динамика в развитии прогностических умений, связанных с восстановлением неточно или неполно воспринятой звуковой информации с опорой на ситуацию общения или контекст;
- положительная динамика в развитии лексико-грамматических средств;
- владение способами семантизации лексики;
- развитие лексико-семантической вариативности на уровне текста;
- формирование основ текстовой компетентности.

Реализация разработанных концептуальных оснований совершенствования научно-методической системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха обуславливает необходимость:

- разработки современного инструментария педагогической диагностики слухоречевого развития детей с нарушением слуха;
- экспериментального изучения особенностей слухоречевого развития детей с нарушением слуха разных возрастных групп и выявление их особых образовательных потребностей в этой области;
- переосмысления содержания коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха на разных уровнях и ступенях образования;
- разработки новых методических и технологических подходов в коррекционной работе по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха;
- внесения соответствующих изменений в содержание подготовки специалистов, осуществляющих коррекционно-развивающую работу с детьми с нарушением слуха на разных уровнях образования.

Разработанные концептуальные подходы определяют стратегические направления модернизации системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха. Реализация концептуальных подходов обеспечит совершенствование модели коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха, потенциал которой будет направлен на создание условий для эффективной социальной и образовательной интеграции этой категории детей.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань, 2003. 654 с.
2. Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И. Ребенок с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики Российской академии образования. 2002. № 5. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostjami>
3. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. 428 с.
4. Кобрина Л.М. Особенности диагностической и коррекционной работы с неслышащими детьми в условиях интеграции // Российская оториноларингология. 2006. № 2 (21). С. 100–103.
5. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общ. ред. Н.Н. Малофеева. М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. 120 с.
6. Королева И.В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволомозговой имплантации: моногр. СПб.: КАРО, 2019. 873 с.
7. Кукушкина О.И. Развитие культурно-исторической традиции в специальной психологии и коррекционной педагогике [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики Российской академии образования. 2016. № 39. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-39/the-development-of-cultural-and-historical-traditions-in-correctional-pedagogics>.
8. Лёве А. Развитие слуха неслышащих детей: История. Методы. Возможности / пер. с нем. Л.Н. Родченко, Н.М. Назаровой. М.: Академия, 2003. 224 с.
9. Леонгард Э.И. Ранняя слухоречевая реабилитация детей с нарушением слуха – основа их полноценного включения в общество слышащих // Проблемы младенчества: нейро-психолого-педагогическая оценка развития и ранняя коррекция отклонений. М.: Полиграф-сервис, 1999. С. 74–77.
10. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2015. № 5. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_5_Lubovskiy.pdf.
11. Малофеев Н.Н. Научные достижения отечественной дефектологии как базис современной профилактической, коррекционной и реабилитационной помощи детям с нарушениями развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2014. № 2. С. 3–11.

12. Назарова Л.П. Дидактическая система развития слухового восприятия учащихся в целостном образовательном процессе школы слабослышащих: моногр. СПб.: Лен. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина, 2001. 132 с.
13. Обухова Т.И. Воспитание и обучение детей раннего и дошкольного возраста с нарушением слуха. Мн.: Адукацыя і выхаванне, 2016. 324 с.
14. Психолого-педагогическая помощь после кохлеарной имплантации: реализация новых возможностей ребенка: моногр. / Е.Л. Гончарова [и др.]. М.: Полиграф сервис, 2014. 192 с.
15. Рау Ф.Ф., Нейман Л.В., Бельтюков В.И. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся. М.: АПН РСФСР, 1961. 188 с.
16. Салосина И.В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Сер. Психология. 2007. Вып. 10. С. 55–59.
17. Смысловое восприятие речевого сообщения: коллективная монография / отв. ред. Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев. М.: Наука, 1976. 263 с.
18. Феклистова С.Н. Современный этап развития системы коррекционной работы по развитию слухового восприятия и устной речи детей с нарушением слуха: SWOT-анализ // Спеццьяльная адукацыя. 2018. №10. С. 21–26.
19. Феклистова С.Н. Интегративная технология слухоречевого развития детей с нарушением слуха // Педагогическая наука и образование. 2019. № 3. С. 78–86.
20. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: сб. науч. тр. Тула, 2008. Вып. 1. С. 117–137.
21. Guberina P. Verbotonal method. Zagreb, 2013. 503 p.

References

1. Vygotskij, L.S. (2003) *Osnovy defektologii* [Defectology basics]. St. Petersburg: Lan. (In Russian).
2. Goncharova, E.L., Kukushkina, O.I. (2002) *Rebenok s osobymi obrazovatel'nymi potrebnostyami* [A child with special educational needs] [Online]. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya – Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education*. Vol. 5. Available from: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-5/rebenok-s-osobymi-obrazovatel'nymi-potrebnostjami> (In Russian).
3. Zimnyaya, I.A. (2001) *Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti* [Linguopsychology of speech activity]. Moscow: MSSi; Voronezh: MODEK. (In Russian).
4. Kobrina, L.M. (2006) *Osobennosti diagnosticheskoy i korrekcionnoj raboty s neslyshashchimi det'mi v usloviyah integracii* [Features of diagnostic and correctional work with deaf children in conditions of integration]. *Rossijskaya otorinolaringologiya – Russian otorhinolaryngology*. No 2(21). (In Russian).
5. Malofeev, N.N. (2019) (Ed.) *Koncepciya razvitiya obrazovaniya obuchayushchihhsya s invalidnost'yu i ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya do 2030 g.* [The concept of developing education for students with disabilities and disabilities until 2030]. Moscow: FSBSE "IKP RAO". (In Russian).

6. Koroleva, I.V. (2019) *Reabilitaciya gluhih detej i vzroslyh posle kohlearnoj i stvolomozgovoj implantacii* [Rehabilitation of deaf children and adults after cochlear and brainstem implantation]. St. Petersburg: KARO. (In Russian).

7. Kukushkina, O.I. (2016) Razvitie kul'turno-istoricheskoi tradicii v special'noj psihologii i korrekcionnoj pedagogike [The development of cultural and historical traditions in special psychology and correctional pedagogy] [Online]. *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya – Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy of the Russian Academy of Education*. Vol. 39. (In Russian). Available from: <https://all-def.ru/ru/articles/almanah-39/the-development-of-cultural-and-historical-traditions-in-correctional-pedagogics>.

8. Lyove, A. (2003) *Razvitie sluha neslyshashchih detej: Istorija. Metody. Vozmozhnosti* [Hearing Development of Deaf Children: History. Methods Capabilities]. Moscow: Akademiya. (In Russian).

9. Leongard, E.I. (1999) Rannaya sluhorechivaya reabilitaciya detej s narusheniem sluha – osnova ih polnocennogo vklyucheniya v obshchestvo slyshashchih [Early auditory rehabilitation of hearing impaired children is the basis for their full inclusion in the hearing society]. In: *Problemy mladenchestva: nejro-psihologo-pedagogicheskaya ocenka razvitiya i rannaya korrekciya otklonenij – Infancy problems: neuro-psychological and pedagogical developmental assessment and early correction of deviations*. Moscow: Poligraf-Servis. (In Russian).

10. Lubovskij, V.I. (2015) Osobyje obrazovatel'nye potrebnosti [Special educational needs] [Online]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru – Psychological Science and Education psyedu.ru*. No 5. (In Russian). Available from: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_5_Lubovskiy.pdf.

11. Malofeev, N.N. (2014) Nauchnye dostizheniya otechestvennoj defektologii kak bazu sovremennoj profilakticheskoi, korrekcionnoj i reabilitacionnoj pomoshchi detyam s narusheniyami razvitiya [Scientific achievements of domestic defectology as a basis for modern preventive, correctional and rehabilitation assistance to children with developmental disorders]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya – Education and training for children with developmental disabilities*. No 2. (In Russian).

12. Nazarova, L.P. (2001) Didakticheskaya sistema razvitiya sluhovogo vospriyatiya uchashchihsya v celostnom obrazovatel'nom processe shkoly slaboslyshashchih [Didactic system for the development of auditory perception of students in the holistic educational process of the school of the hearing-impaired]. St. Petersburg: Len. gos. obl. un-t im. A.S. Pushkina. (In Russian).

13. Obuhova, T.I. (2016) *Vospitanie i obuchenie detej rannego i doshkol'nogo vozrasta s narusheniem sluha* [Parenting and education of children with hearing impaired in early and preschool age]. Minsk: Adukacia I vyhovanje. (In Russian).

14. Goncharova, E.D. et al. (2014) *Psihologo-pedagogicheskaya pomoshch' posle kohlearnoj implantacii: realizaciya novykh vozmozhnostej rebenka* [Psychological and pedagogical assistance after cochlear implantation: the implementation of new opportunities for the child]. Moscow: Poligraf-Servis. (In Russian).

15. Pay, F.F., Nejman, L.V., Bel'tyukov, V.I. (1961) *Ispol'zovanie i razvitie sluhovogo vospriyatiya u gluhonemyh i tugouhuh uchashchihsya* [The use and development of auditory perception in deaf and hearing-impaired students]. Moscow: APS RSFSR. (In Russian).

16. Salosina, I.V. (2007) *Tekstovaya kompetentnost': ot vospriyatiya k interpretacii* [Textual competency: from perception to interpretation]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya Psihologiya – Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. Psychology Series*. No 10. P. 55–59. (In Russian).

17. Dridze, T.M., Leont'ev, A.A. (1976) *Smyslovoe vospriyatie rechevogo soobshcheniya* [The semantic perception of a speech message]. Moscow: Nauka. (In Russian).

18. Feklistova, S.N. (2018) *Sovremennyy etap razvitiya sistemy korrekcionnoj raboty po razvitiyu sluhovogo vospriyatiya i ustnoj rechi detej s narusheniem sluha: SWOT-analiz* [The current stage of development of the system of correctional work on the development of auditory perception and oral speech of children with hearing impairment: SWOT analysis]. *Specyual'naya adukacyya – Special education*. No 10. (In Russian). P. 21–26.

19. Feklistova, S.N. (2019) *Integrativnaya tekhnologiya sluhorechevogo razvitiya detej s narusheniem sluha* [Integrative technology of auditory-speech development of children with hearing impairment]. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovani. – Pedagogical science and education*. No 3. P. 78–86. (In Russian).

20. Hutorskoj, A.V., Hutorskaya, L.N. (2008) *Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya* [Competence as a didactic concept: content, structure and design models]. *Proektirovanie i organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podhoda* [Design and organization of students' independent work in the context of the competency-based approach]. Iss. 1. P. 117–137. (In Russian).

21. Guberina, P. (2013) *Verbotonal method*. Zagreb.

© С.Н. Феклистова, 2020

© Svetlana N. Feklistova, 2020

Информация об авторе

Феклистова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь, ORCID ID: 0000-0002-0195-897X, e-mail: feklsv@mail.ru

Information about the author

Svetlana N. Feklistova, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Belorussian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk, Republic of Belarus, ORCID ID: 0000-0002-0195-897X, e-mail: feklsv@mail.ru

Поступила в редакцию: 13.05.2020

Received: 13 May 2020

Принята к публикации: 25.05.2020

Accepted: 25 May 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 376.2

Особенности взаимоотношений в семьях детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

И. К. Шац¹, А. И. Смирнова²

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

²Школа-интернат «Красные Зори»
Санкт-Петербург, Российская Федерация

Введение. В исследовании в рамках «циркулярной» модели семейной системы рассматриваются взаимоотношения в семьях детей с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА).

Материалы и методы. Обследовано 133 семьи: 73 семьи, воспитывающие детей с нарушением опорно-двигательного аппарата; дети проживали и обучались в условиях специализированной школы-интерната, и 60 семей со здоровыми детьми.

Использовались методы диагностического интервью в рамках индивидуальных бесед, групповых педагогических мероприятий, семейного консультирования и психотерапевтических сессий; применялся опросник родительского отношения и опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3). При анализе процессов, происходящих в семьях детей, мы воспользовались «циркулярной» или «круговой» моделью семейной системы Д. Олсона.

Результаты. Проведен анализ параметров семейной адаптации и сплоченности в этих семьях. Выявлено преобладание хаотичного уровня адаптации в семьях, воспитывающих детей с НОДА, что свидетельствует о пребывании семьи в ситуации хронического стресса и кризиса.

Обсуждение и выводы. Знания о взаимоотношении в семье необходимы для комплексной психолого-педагогической коррекционной программы, которая должна включать просветительскую работу с семьями, помощь по реорганизации детско-родительских отношений, тесное сотрудничество родителей и педагогов по оптимизации семейного воспитания детей с НОДА.

Ключевые слова: нарушения опорно-двигательного аппарата, модель семьи, сплоченность, семейная адаптация, воспитание.

Для цитирования: Шац И.К., Смирнова А.И. Особенности взаимоотношений в семьях детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 86–100.

Features of relationships in families of children with musculoskeletal disorders

Igor' K. Shats¹, Anna I. Smirnova²

¹Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation

²“Krasnye Zori” boarding school, Saint Petersburg

Introduction. A study in the framework of the "circular" model of the family system examines the relationship in families of children with musculoskeletal disorders (NODA).

Materials and methods. 133 families were examined: 73 families raising children with impaired musculoskeletal system; children lived and studied in a specialized boarding school, and 60 families with healthy children.

Diagnostic interview methods were used as part of individual conversations, group pedagogical activities, family counselling and psychotherapeutic sessions; the Parental Attitude Questionnaire and the Family Adaptation and Cohesion Scale Questionnaire (FACES-3) were used. In analyzing the processes occurring in children's families, we took advantage of D. Olson's "circular" or "circular" model of the family system.

Results. An analysis of the parameters of family adaptation and cohesion in these families has been carried out. The prevalence of chaotic adaptation in families raising children with NODA was revealed, which indicates that the family is in a situation of chronic stress and crisis.

Discussion and conclusions. Knowledge of family relations is necessary for a comprehensive psychological and pedagogical correctional program, which should include educational work with families, assistance in the reorganization of child-parental relations, close cooperation between parents and teachers to optimize family education of children with NODA.

Key words: musculoskeletal disorders, family model, cohesion, family adaptation, upbringing.

For citation: Shats, I.K., Smirnova, A.I. (2020) Osobennosti vzaimootnoshenii v sem'yakh detei s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [Features of relationships in families of children with musculoskeletal disorders]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 86–100. (In Russian).

Введение

Воспитание как система воздействия на ребенка наравне с наследственными факторами является определяющей для формирования его личности, влияет на поведение и во многом определяет всю последующую жизнь. Феномен воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье является также одним из важнейших, а нередко единственным ресурсом становления личности ребенка, его социализации и самореализации¹.

¹ Санникова А.И., Тверская О.Н. Характеристика современной семьи как среды развития ребенка с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс]: электрон. учеб. пособие. Пермь, 2011. 1 электрон. опт. диск (CD-ROM).

В семьях детей с ограниченными возможностями здоровья воспитание часто приобретает негармоничные формы, приводящие к серьезным педагогическим, психологическим и социальным проблемам [10]¹. Последствия таких стилей воспитания различны. Неправильное отношение и поведение родителей и педагогов вызывают у детей ответные характерологические и патохарактерологические реакции, нарушения поведения, адаптации и патологическое формирование личности [2; 3; 8]², которое впоследствии практически не поддается коррекции психологическими, педагогическими и медицинскими методами.

Последнее десятилетие показало, что количество детей с патологией опорно-двигательного аппарата стабильно сохраняется, а с диагнозом ДЦП и последствиями травм неуклонно растет³. У детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) и членов их семей выявляется достаточно большой круг клинических, психологических и педагогических проблем [1; 4; 5].

Цель данной статьи – анализ функционирования семейной системы, в первую очередь, параметров семейной адаптации и сплоченности в семьях, имеющих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Данная публикация является фрагментом большого исследования особенностей семейного воспитания детей с НОДА.

Обзор литературы

К сожалению, исследований на тему обучения и воспитания детей с НОДА немного [1]⁴. Семьи, воспитывающие детей с физическими нарушениями, оказываются в трудной жизненной ситуации. Необходимость изменения сложившегося уклада жизни, пересмотр семейных ролей, финансовые проблемы часто приводят к личному кризису у родителей вплоть до распада супружеских отношений [10]. Детско-родительские отношения (стили воспитания) напрямую зависят от целостности и сбалансированности внутрисемейных отношений в целом. Представления о функционировании семейной системы необходимы для профилактики и коррекции негармоничных стилей воспитания в семьях детей с НОДА.

¹ Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей. М.: Медицина, 1995. 560 с.

² Там же.

³ Здравоохранение в России. 2017: стат. сб. М.: Росстат, 2017. 170 с.

⁴ Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 192 с.

Факторов, влияющих на стили воспитания в различных семьях, много, это прежде всего личностные особенности родителей, их представления о воспитании, фобия утраты ребенка, родительские чувства, вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания [13; 14].

Кроме того, есть факторы, связанные с ситуацией тяжелой, хронической болезни (проблемы) ребенка. Работ, посвященных причинам неправильного воспитания больных детей, к сожалению, крайне мало. Нами в разные годы предпринимались попытки изучения причин воспитательской растерянности родителей больных детей [9]¹. В семьях детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) наравне с обычными причинами, влияющими на тот или иной стиль воспитания, можно выделить эмоциональные и социально-психологические причины, существенно влияющие на формирование семейного воспитания.

Эмоциональными детерминантами являются выраженные негативные переживания членов семьи, определяющие тот или иной стиль воспитания ребенка с ОВЗ. Родители переживают хронический стресс, что снижает способность к ясному и четкому мышлению [7]. Воспитательская растерянность родителей в связи с серьезными заболеваниями или патологическими состояниями ребенка обусловлена психической травмой самих родителей, какой для них является сам факт болезни ребенка. Травма приводит к различным эмоциональным изменениям у родителей [11].

Одним из таких частых эмоциональных нарушений, которое фиксируется на долгие годы, а иногда на всю жизнь является страх потери ребенка. Результатами такого страха становятся повышенная неуверенность, боязнь ошибиться, преувеличенные представления о «хрупкости» ребенка, его болезненности и т.д. Страх «подпитывается» реальной или мнимой возможностью рецидива болезни или новым заболеванием. Эти переживания заставляют родителей тревожно прислушиваться к любым пожеланиям ребенка и спешить удовлетворить их, в других случаях – мелочно опекать его².

¹ Шац И.К. Больной ребенок и его семья: формы и возможности психологической помощи: учеб. пособие. СПб.: СпецЛит, 2016. 303 с.

² Шац И.К. Дети с ограниченными возможностями здоровья: диагностика клинико-психологических, психолого-педагогических проблем и динамическое сопровождение: учеб. пособие. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2020. 180 с.

К социально-психологическим причинам относятся взаимоотношение и взаимодействие между родителями, другими членами семьи, включая здоровых детей. Во многих семьях детей с ОВЗ складываются такие семейные отношения, при которых здоровые братья и сестры несут ответственность за ребенка с заболеванием (нарушениями). Этим детям приходится заниматься уходом и воспитанием своих больных сибсов, они превращаются в «маленьких и.о. родителей» [11]. Социальная самоизоляция, непростые отношения семьи с родственниками, взаимодействия семьи с социумом также серьезно влияют на воспитание, формирование личности больного ребенка. Любое разделение факторов, влияющих на воспитание, довольно условно, так как все детерминанты воспитания динамично взаимосвязаны [12]. Без понимания причин негармоничного воспитания невозможно осуществить педагогическую коррекцию стиля воспитания и оказать эффективную психологическую помощь семье ребенка с ОВЗ.

Материалы и методы

Нами было обследовано 73 семьи, воспитывающие детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Дети жили и учились в условиях специализированной школы-интерната для детей с НОДА. Контрольную группу составляли 60 семей со здоровыми детьми. Таким образом, обследовано 133 семьи.

Исследование проводилось с помощью диагностического интервью, в рамках индивидуальных бесед, групповых педагогических мероприятий, семейного консультирования и психотерапевтических сессий, кроме того использовались опросник родительского отношения и опросник «Шкала семейной адаптации и сплоченности» (FACES-3) [6]¹. При анализе процессов, происходящих в семьях детей, мы воспользовались «циркулярной» или «круговой» моделью семейной системы Д. Олсона. Циркулярная модель является одной из наиболее известных и применяемых моделей для описания структуры семейных взаимоотношений [8].

В семейной психологии/психотерапии гармоничные, здоровые семьи принято называть функциональными, дисгармоничные – дисфункциональными. Согласно диагностической модели Д. Олсона, включающей

¹ Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2003. 336 с.

2 критерия – сплоченность и гибкость, можно выделить 16 типов семейных систем. Из них 4 являются сбалансированными или функциональными, 8 – среднесбалансированными или полуфункциональными и 4 крайних типа – несбалансированными или дисфункциональными. Нами были проанализированы два основных параметра структуры семьи, представленных в «циркулярной модели», – семейная сплоченность и семейная адаптация [14].

Семейная сплоченность – это степень эмоциональной связи между членами семьи. При максимальной выраженности этой связи они эмоционально взаимозависимы, при минимальной – автономны и дистанцированы друг от друга. Для диагностики семейной сплоченности используются показатели «эмоциональная связь», «семейные границы», «принятие решений», «время», «дружья», «интересы» и «отдых». Семейная адаптация – характеристика того, насколько гибко, быстро семейная система способна приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров. Для ее диагностики используются следующие параметры: «лидерство», «контроль», «дисциплина», «правила» и «роли» в семье.

В рамках «круговой модели» различают четыре уровня семейной сплоченности и адаптации в пределах от экстремально низкого до экстремально высокого. Уровни семейной сплоченности называются: разобщенный, разделенный, связанный и сцепленный. Уровни семейной адаптации обозначаются как: ригидный, структурированный, гибкий и хаотичный [14].

Результаты

Анализ семейной сплоченности. Успешность функционирования обеспечивается разделенным и связанным уровнями семейной сплоченности, дисфункциональные семьи характеризуются разобщенным и сцепленным уровнями, которые относятся к экстремальным, крайним уровням семейной сплоченности. Сравнительный анализ полученных данных позволил выявить следующие особенности семейной сплоченности в семьях с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Разделенный уровень семейной сплоченности выбрали большинство семей как в основной экспериментальной (27 семей – 39,7%), так и контрольной группы (30 семей – 50%), хотя в семьях со здоровыми детьми этот показатель был достоверно выше ($p < 0,05$). В семьях с разделенным

типом сплоченности отмечается некоторая эмоциональная отстраненность (раздельность). Важной социально-психологической характеристикой разделенной семьи является потребность ее членов проводить время отдельно, вне семьи. Интересы и друзья являются обычно разными, но существует и области интересов и взаимодействия, значимые для всех членов семьи. Такие семьи способны собираться вместе, обсуждать свои проблемы, оказывать поддержку друг другу, принимать совместные решения. Но, несмотря на это, их взаимоотношения отличаются некоторой эмоциональной отстраненностью. Разделенный уровень семейной сплоченности обеспечивает нормальное функционирование семьи.

К связанному типу семьи отнесло себя практически равное количество семей как в экспериментальной группе, так и группе со здоровыми детьми (25 семей – 34,2%) и (21 семья – 35%) соответственно. Связанные или объединенные семьи характеризуются высокой степенью эмоциональной близости, лояльностью во взаимоотношениях и определенной зависимостью членов семьи друг от друга. Члены семьи часто проводят время вместе, это время для них важнее, чем время, посвященное индивидуальным друзьям и интересам. В таких семьях существуют крайности в требовании эмоциональной близости и лояльности. Часто отдельные члены семьи не могут действовать независимо друг от друга.

Разобщенный уровень семейной сплоченности в данном исследовании встречался достоверно чаще ($p < 0,05$) в семьях воспитывающих детей с НОДА (19 семей – 26,1 %), чем в семьях со здоровыми детьми (8 семей – 13,3%). В семьях с разобщенным уровнем семейной сплоченности ее члены эмоционально разделены, мало привязаны друг к другу и ведут себя несогласованно, неспособны оказывать поддержку друг другу и совместно решать жизненные проблемы. Изолируясь друг от друга, подчеркивая свою независимость, они скрывают свою неспособность устанавливать близкие взаимоотношения. При сближении с другими у них возрастает чувство тревоги. В семье с разобщенным уровнем семейной сплоченности, члены семьи часто эмоционально далеки друг от друга и почти не испытывают взаимной привязанности. Такие семьи практически никогда не собираются вместе, не имеют общих интересов, у них появляются трудности в оказании внутрисемейной поддержки.

Таким образом, по уровням семейной сплоченности больше 79% семей, имеющих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата функционировали сбалансировано, хотя в семьях со здоровыми детьми

этот показатель был выше (85%). К дисфункциональным семьям по уровню семейной сплоченности можно отнести почти треть (19 семей – 26,1%) семей больных детей, в семьях здоровых детей этот показатель был в 2 раза (8 семей – 13,3%) ниже. Таким образом, в семьях с детьми с НОДА мы видим сочетание различных уровней семейной сплоченности, чаще разделенного типа.

Анализ семейной адаптации. Для успешного функционирования семейной системы необходимы структурированный и гибкий уровень адаптации. Дисфункциональные семьи характеризуются ригидным и хаотичными уровнями, которые относятся к экстремальным, крайним уровням семейной адаптации.

Сравнительный анализ семейной адаптации в экспериментальной и контрольной группах выявил следующие закономерности и тенденции. Большинство семей с детьми с НОДА (62 семьи – 84,9%) отнесли свои семьи к хаотичному стилю семейной адаптации. Хаотичные семьи характеризуются высокой степенью непредсказуемости. Такое состояние система часто приобретает в момент кризиса, например, при рождении ребенка, разводе, потере источников дохода и т.д. Проблемным оно становится, если система застревает в нем надолго. Такой тип системы имеет неустойчивое и ограниченное руководство и испытывает недостаток лидерства. Решения являются импульсивными и непродуманными. Роли неясны и часто смещаются от одного члена к другому. Для таких семей характерно отсутствие лидера и частая смена ролей. Хаотичный уровень адаптации показывает, что семья находится в кризисе или близка к нему.

Такой семье необходимы разные виды помощи, прежде всего, семья нуждается в психологической, социальной помощи, а также в педагогической. Часто есть потребность в финансовой и организационной помощи. В контрольной группе с хаотическим уровнем адаптации находилось 36,7%, что свидетельствует о том, что во многих современных семьях выявляется кризисное реагирование на жизненные вызовы, деструктивные процессы и эти семьи нуждаются в помощи.

В процессе исследования было установлено, что в семьях детей с НОДА сбалансированные уровни (структурированный и гибкий уровни семейной адаптации), которые характеризуют семью как нормально функционирующую, встречались реже всех остальных уровней (у 11 семей –

15,1 %) а в контрольной группе таких семей было больше половины (32 семьи – 53,3 %). Достоверность различий между основной и контрольной группами по этим показателям была очень высокой ($p < 0,001$). Структурированные семьи характеризуются умеренной гибкостью, в них присутствует некоторая степень демократического руководства, предполагающая переговоры по проблемам между членами семьи, включая и мнение детей. Роли и внутрисемейные правила стабильны, имеется возможность их обсуждения. В этих семьях существуют определенные дисциплинарные правила. Гибкие семьи также характеризуются демократическим стилем руководства. Переговоры в этих семьях ведутся открыто и активно, включая детей. Роли разделяются со всеми членами семьи и меняются, когда это необходимо. Правила могут быть изменены и соотнесены с возрастом членов семьи. Иногда, правда, в таких семьях может не хватать лидера, и члены семьи завязают в спорах друг с другом. Следует заметить, что разница между группами в первую очередь была по гибкому уровню и достигала очень существенных различий ($p < 0,001$).

Таким образом, исследование показало, что в большинстве семей воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата преобладал хаотический уровень адаптации к разным жизненным проблемам и ситуациям. Такой вид адаптации к окружающему миру относится к экстремальному, проблематичному уровню и ведет к нарушениям функционирования семейной системы, что указывает на необходимость помощи этим семьям.

Анализ удовлетворенности семейной жизнью. Члены семьи (в основном матери) оценивали восприятие своей семьи по параметрам сплоченности, адаптации и удовлетворенности дважды – как они видят свою семью в реальности, в момент обследования и в идеале – какой бы хотели ее видеть. Расхождение между реальностью и идеалом определяло степень удовлетворенности, существующей семейной системой. Чем расхождение было больше, тем сильнее было недовольство. Идеал указывал, каких изменений семейного функционирования хотели бы добиться опрашиваемые члены семьи [14].

С целью определения уровня удовлетворенности семейной жизнью мы сравнили реальные и идеальные оценки по обеим шкалам сплоченности и адаптации, степень расхождения этих оценок показал уровень семейной удовлетворенности. Анализ реальных и идеальных оценок показал, что часть семей как в основной, так и в контрольной группах не

удовлетворены семейной жизнью. Часть семей (37,5%) детей с НОДА были недовольны уровнем своей сплоченности, в контрольной группе таких было 84,3%. Недовольных семейной адаптацией в экспериментальной группе было 13,8%, а в контрольной 86,4%. Эти результаты иллюстрируют психологическое состояние семьи. В семьях больных детей не верят в возможность изменений в их жизни и у них нет сил для этих изменений, что матери подтверждали во время бесед и встреч.

Сравнительный анализ показателей удовлетворенности семейной жизнью позволил уточнить особенности семейного функционирования в экспериментальной и контрольной группах. Больше половины (42 семьи – 57,9%) семей детей с НОДА хотели бы иметь связанный уровень сплоченности, впрочем, в контрольной группе таких семей было еще больше (43 семьи – 71,6%). Такой выбор говорит о желании иметь эмоционально близкие отношения в семье и определенную зависимость с высокой степенью сплоченности.

Треть семей (23 семьи) с больными детьми оценила свою семью как разобщенную с низкой эмоциональной привязанностью, с невозможностью оказывать поддержку друг другу и совместно решать жизненные проблемы. Из них 9 семей (12,4%) хотели бы иметь сцепленный уровень сплоченности с чрезмерной эмоциональной близостью, лояльностью. В сцепленных семьях практически отсутствует личное пространство, независимость членов семьи. Эти оба полярные уровни сплоченности делают семейные системы плохо сбалансированными. Такое желание можно объяснить компенсаторными механизмами и впадением в крайности, что характеризует такие семейные системы как весьма неустойчивые. Конечно, большинство семей (64 семьи – 87,5%) хотели бы иметь сбалансированный вид сплоченности с разделенным или связанным уровнем сплоченности. По параметрам сплоченности достоверных различий с контрольной группой не было, результаты были очень схожими.

Подавляющее количество обследуемых семей (62 семьи – 84,9%) имеющих детей с НОДА оценили свой уровень адаптации, как хаотичный и 67 семей (91,7%) в идеале хотели бы тоже иметь семью с хаотичным уровнем адаптации. В контрольной группе была такая же тенденция, хотя существенно менее выраженная. В свободной беседе многие родители в обеих группах объясняли, что признаки хаотичного уровня адаптации воспринимаются ими как некая внутрисемейная свобода, с минимумом ответственности. Это говорит о некой социальной незрелости в

современных семьях. Другая часть семей в обеих группах (достоверно больше в группе с больными детьми – $p < 0,001$) находилась в психологическом кризисе. Косвенно это подтверждалось желанием стремиться к крайним, находящимся в группе риска, вариантам семейной адаптации.

Таким образом, при сравнительном анализе параметров семейной адаптации, сплоченности и удовлетворенности в семьях больных и здоровых детей были выявлены достоверные различия по большинству параметров (табл.).

Таблица

Показатели функционирования семьи

Параметры семейной адаптации, сплоченности и удовлетворенности	Сумма рангов		p-уровень
	Семьи больных детей	Семьи здоровых детей	
Реальная сплоченность	5313,00	5127,00	0,34
Реальная адаптация	4180,00	6260,00	0,001
Идеальная сплоченность	4741,00	5699,00	0,18
Идеальная адаптация	3682,00	6758,00	0,001
Удовлетворенность реальная	4296,50	6143,50	0,001
Удовлетворенность идеальная	4122,50	6317,50	0,001

В семьях детей с НОДА была заметно ниже реальная адаптация. Это совершенно понятно, так как наличие больного ребенка существенно снижает адаптацию семьи, делает ее уязвимой в психологическом и социальном плане.

Даже представления об идеальной адаптации в семьях экспериментальной группы достоверно были ниже, чем в семьях контрольной группы. Эти данные подтверждались на индивидуальных и групповых встречах высказываниями родителей об отсутствии сил, желаний и планов на будущее. В семьях с детьми с НОДА уровень семейной удовлетворенности (реальной и идеальной) был достоверно ниже, чем в семьях со здоровыми детьми. Это объясняется заниженными притязаниями, члены семьи больного ребенка намного ниже оценивали, как свои реальные, так и потенциальные возможности, их мечты и планы на будущее, представления о том, что надо их семье для идеальной жизни были проще и скромнее, чем в семьях здоровых детей.

Обсуждение и выводы

В обследованных семьях выявлены разнообразные уровни семейной сплоченности и адаптации. Чаще всего в семьях воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата встречался разделенный и связанный уровни семейной сплоченности. Но тем не менее более четверти семей можно отнести к разобщенному уровню семейной сплоченности, что является признаком нарушения функционирования семейной системы. По данному признаку количество семей воспитывающих детей с НОДА существенно выше, чем семей со здоровыми детьми.

В семьях, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, преобладал хаотичный стиль адаптации, что свидетельствует о пребывании семьи в ситуации кризиса. В семьях, воспитывающих здоровых детей, чаще встречался гибкий стиль семейной адаптации, что говорит о нормальном функционировании семейной системы. В семьях, воспитывающих детей с НОДА, был выше удельный вес таких типов, как хаотично-разобщенный, хаотично-разделенный и хаотично-связанный, а также гибко-разобщенный и гибко-разделенный. В семьях со здоровыми детьми был выше удельный вес сбалансированных семейных систем, таких как гибко-разделенный и гибко-связанный.

В семьях детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата выявилась достоверная закономерность в стремлении к крайним, находящимся в группе риска вариантам адаптации и сплоченности.

Все эти данные убедительно показывают, что семьи детей с НОДА переживают стресс и часто психологический кризис. Такое находящееся в группе риска функционирование семей с больными детьми непосредственно и косвенно влияет на стили воспитания в таких семьях. Без знания процессов, происходящих в семье, невозможна профилактика и коррекция негармоничных стилей воспитания. Для улучшения функционирования семьи, снижения последствий семейного стресса и переживания кризиса, улучшения внутрисемейных отношений и коммуникации необходима комплексная психолого-педагогическая программа, включающая просветительскую работу с семьями, помощь по реорганизации детско-родительских отношений, тесное сотрудничество родителей и педагогов по оптимизации семейного воспитания детей с НОДА.

Список литературы

1. Ипполитова М.В., Бабенкова Р.Д., Мастюкова Е.М. Особенности психического развития детей и отношение к ребёнку в семье // Воспитание детей с церебральным параличом в семье. М.: Просвещение, 1993. С. 8–13.
2. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983. 256 с.
3. Личко А.Е. Подростковая психиатрия: Руководство для врачей. Л.: Медицина, 1985. 416 с.
4. Мамайчук И.И. Семейные отношения: психологический анализ и пути коррекции // Дошкольное воспитание. 2003. №5. С. 37–42.
5. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2004. 407 с.
6. Психологическая диагностика. М.: Владос, 1998. 472 с.
7. Фонтана Д., Перри Г., Брум А., Джеллико Х. Как справиться со стрессом. Как справиться с кризисом. Как жить с вашей болью. М.: Педагогика-Пресс, 1995. 352 с.
8. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. М.: Независимая фирма «Класс», 2001. 208 с.
9. Шац И.К. Современные медико-психологические проблемы в детской онкологии и некоторые пути их решения // Социальные и психологические аспекты помощи детям с онкологическими заболеваниями и их семьям. СПб., 2005. С. 36–53.
10. Шац И.К. Психологическая поддержка тяжелобольного ребенка. СПб.: Речь, 2010. 192 с.
11. Шац И.К., Коваленко В.В. Эмоциональные детерминанты негармоничного воспитания в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2015. Т. 3. Педагогика. № 3. С. 15–26.
12. Шац И.К., Коваленко В.В. Социально-психологические детерминанты негармоничного воспитания в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2014. № 3. Т. 3. Педагогика. С. 93–102.
13. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В. Клинико-психологические методы семейной диагностики и семейная терапия. СПб., 2001. 44 с.
14. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Семейная психотерапия. Л.: Медицина, 1990. 192 с.

References

1. Ippolitova, M.V., Babenkova, R.D., Mastyukova, E.M. (1993) Osobennosti psikhicheskogo razvitiya detei i otnoshenie k rebenku v sem'e [Features of children's mental development and attitude towards the child in the family]. In: *Vospitanie detei s tserebral'nym paralichom v sem'e* [Raising children with cerebral palsy in the family]. Moscow: Prosveshchenie. P. 8–13. (In Russian).
2. Lichko, A.E. (1983) *Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov* [Psychopathies and character accentuations in adolescents]. Leningrad: Meditsina. (In Russian).

3. Lichko, A.E. (1985) *Podrostkovaya psikhatriya: Rukovodstvo dlya vrachei* [Adolescent psychiatry: a guide for physicians]. Leningrad: Meditsina. (In Russian).
4. Mamaichuk, I.I. (2003) *Semeinye otnosheniya: psikhologicheskii analiz i puti korrektsii* [Family relations: psychological analysis and ways of correction]. *Doshkol'noe vospitanie – Preschool education*. No 5. P. 37–42. (In Russian).
5. Mast'yukova, E.M., Moskovkina, A.G. *Semeinoe vospitanie detei s otkloneniyami v razviti* [Family education of children with developmental disabilities]. Moscow: Vlastos. (In Russian).
6. (1998) *Psikhologicheskaya diagnostika* [Psychological diagnostics]. Moscow: Vlastos. (In Russian).
7. Fontana, D., Perri, G., Brum, A., Dzhelliko, X. (1995) *Kak spravit'sya so stressom. Kak spravit'sya s krizisom. Kak zhit' s vashei bol'yu* [How to cope with stress. How to deal with the crisis. How to live with your pain]. Moscow: Pedagogika-Press. (In Russian).
8. Chernikov, A.V. (2001) *Sistemnaya semeinaya terapiya: Integrativnaya model' diagnostiki* [Systemic family therapy: integrative diagnostic model]. Moscow: Nezavisimaya firma "Klass". (In Russian).
9. Shats, I.K. (2005) *Sovremennye mediko-psikhologicheskie problemy v detsko* onkologii i nekotorye puti ikh resheniya [Modern medical and psychological problems in pediatric oncology and some ways to solve them]. In: *Sotsial'nye i psikhologicheskie aspekty pomoshchi detyam s onkologicheskimi zabolevaniyami i ikh sem'yam* [Social and psychological aspects of care for children with cancer and their families]. St. Petersburg. P. 36–53. (In Russian).
10. Shats, I.K. (2010) *Psikhologicheskaya podderzhka tyazhelobol'nogo rebenka* [Psychological support for a seriously ill child]. St. Petersburg: Rech'. (In Russian).
11. Shats, I.K., Kovalenko, V.V. (2015) *Ehmotsional'nye determinanty negarmonichnogo vospitaniya v sem'yakh detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Emotional determinants of non-harmonic upbringing in families of children with disabilities]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. Vol. 3. No 3. P. 15–26. (In Russian).
12. Shats, I.K. Kovalenko, V.V. (2014) *Sotsial'no-psikhologicheskie determinanty negarmonichnogo vospitaniya v sem'yakh detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Socio-psychological determinants of non-harmonic education in families of children with disabilities] *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. Vol. 3. No 3. P. 93–102. (In Russian).
13. Ehidemiller, Eh.G., Dobryakov, I.V. *Kliniko-psikhologicheskie metody semeinoi diagnostiki i semeinaya terapiya* [Clinical and psychological methods of family diagnosis and family therapy]. St. Petersburg. (In Russian).
14. Ehidemiller Eh.G., Yustitskii V.V. *Semeinaya psikhoterapiya* [Family psychotherapy]. Leningrad: Meditsina. (In Russian).

© И.К. Шац, 2020

© Igor' K. Shats, 2020

Вклад соавторов

Шац И.К.: концепция и дизайн исследования, сбор и анализ материала;
Смирнова А.И.: сбор и анализ материала, статистическая обработка данных.

Author contributions

Shats I.K.: concept and design of research, collection and analysis of material;
Smirnova A.I.: collection and analysis of material, statistical processing of data.

Информация об авторах

Шац Игорь Константинович, доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: ikshatz@yandex.ru.

Смирнова Анна Игоревна, директор, Школа-интернат «Красные Зори». Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: mamvs@rambler.ru

Information about the authors

Igor' K. Shats, Dr. Sci. (Med.), Full Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: ikshatz@yandex.ru.

Anna I. Smirnova, Director, "Krasnye Zori" boarding school, Saint Petersburg, e-mail: mamvs@rambler.ru

Поступила в редакцию: 09.06.2020

Received: 09 June 2020

Принята к публикации: 19.06.2020

Accepted: 19 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья / Article

УДК / UDC 374.7 : 504 : 316

Экологические проблемы городской среды глазами студентов: результаты социологического исследования

С. В. Алексеев, Г. А. Костецкая

*Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье рассмотрены вопросы значимости и особенностей формирования экологической культуры у российских студентов как наиболее активной и образованной социальной группы современной молодежи, в том числе в сравнении со спецификой формирования экологической культуры у студентов зарубежных стран. На основе анализа опубликованных исследований, включая проведенных авторами ранее, отмечены некоторые аспекты формирования и развития у студентов различных компонентов экологической культуры – когнитивного, деятельностного, аксиологического.

Представлены результаты социологического исследования, характеризующие некоторые показатели экологической культуры студентов Санкт-Петербурга, – их знания о проблемах окружающей среды и устойчивого развития, ценностные ориентации, отношение к эколого-образовательным технологиям и экологически ориентированной деятельности. Такое исследование было проведено в рамках разработки Концепции экологического просвещения Санкт-Петербурга, выполняемой по заданию администрации города.

Материалы и методы. Выборка исследования – студенты вузов Санкт-Петербурга разных направлений профессиональной подготовки (гуманитарного, естественнонаучного, технического, экономического, творческого), различного уровня (бакалавриат, магистратура) и года обучения. Методы исследования – анкетирование, интервьюирование (уличное и аудиторное), обсуждение проблемных вопросов в фокус-группах.

Ведущий метод исследования – анкетирование. Вопросы анкеты были сгруппированы по пяти содержательным направлениям (блокам) – «Знания», «Незнания», «Ценности», «Технологии», «Активность»; полученные данные обрабатывались в соответствии с такой структурой опроса и впоследствии обобщались. По отдельным показателям результаты анкетирования (самооценка студентов) сравнивались с экспертной оценкой (преподаватели; метод фокус-группы) и/или с данными зарубежных исследований (по сходным позициям).

Результаты. Проведенное исследование позволило сделать определенные выводы об экологической подготовке студентов, о понимании этой социальной группой молодежи значимости экологических проблем и своей ответственности за их решение, о готовности студентов к экологической деятельности. На основе обобщения полученного фактологического материала определены перспективные направления в развитии экологического просвещения студентов – интеграция формального и неформального экологического образования, расширение международного сотрудничества в этой области и другие.

Обсуждение и выводы. Обозначены концептуальные направления деятельности по экологическому просвещению студентов Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: студенчество как социальная группа, экологическая культура, экологическое образование, экологическое просвещение, образование в интересах устойчивого развития, экологические проблемы городской среды.

Для цитирования: Алексеев С.В., Костецкая Г.А. Экологические проблемы городской среды глазами студентов: результаты социологического исследования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 101–119.

Ecological problems of the urban environment through the eyes of students: the results of sociological research

Sergei V. Alekseev, Galina A. Kostetskaya

*St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article deals with the issues of significance and features of the formation of environmental culture among Russian students, as the most active and educated social group of modern youth, including in comparison with the specifics of the formation of environmental culture among students of foreign countries. Based on the analysis of published studies, including those conducted by the authors earlier, some aspects of the formation and development of various components of environmental culture in students – cognitive, activity, axiological.

The article presents the results of a sociological study that characterize some indicators of environmental culture of St. Petersburg students - their knowledge of environmental problems and sustainable development, value orientations, attitude to environmental and educational technologies and environmentally oriented activities. This study was conducted as part of the development of the Concept of environmental education in St. Petersburg, which is performed on behalf of the city administration.

Materials and methods. The research sample consists of students of Saint Petersburg universities in various fields of professional training (Humanities, natural science, technical, economic, creative), various levels (bachelor's, master's), and years of study. Research methods – questionnaires, interviews (street and classroom), discussion of problematic issues in focus groups.

The leading research method is a questionnaire. The questionnaire questions were grouped into five content areas (blocks) – "Knowledge", "Ignorance", "Values", "Technology", "Activity"; the data obtained were processed in accordance with this survey structure and subsequently generalized. For some indicators, the results of the survey (students' self-assessment) were compared with expert assessment (teachers; focus group method) and/or with data from foreign studies (for similar positions).

Results. The research made it possible to draw certain conclusions about the environmental training of students, about the understanding of this social group of young people of the importance of environmental problems and their responsibility for their solution, about the readiness of students for environmental activities. Based on the synthesis of the received factual material, promising directions in the development of environmental education of students are identified – integration of formal and informal environmental education, expansion of international cooperation in this field, and others.

Discussion and conclusion. The paper outlines the conceptual directions of environmental education for students of Saint Petersburg.

Key words: students as a social group, ecological culture, ecological education, environmental education, education for sustainable development, environmental problems of the urban environment.

For citation: Alekseev S.V., Kostetskaya G.A. (2020) Ekologicheskie problemy gorodskoj sredy glazami studentov: rezultaty sociologicheskogo issledovaniya [Ecological problems of the urban environment through the eyes of students: the results of sociological research]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 101–119. (In Russian).

Введение

На современном этапе формирование экологической культуры жителей разных стран рассматривается мировым сообществом как средство преодоления глобального экологического кризиса и достижения устойчивого развития человечества. Это касается всех слоев населения и, в первую очередь, подрастающего поколения, молодежи.

Наиболее активную и образованную социальную группу современной молодежи составляет студенчество. Различным аспектам творческого, образовательного, ценностного, инновационного, исследовательского, личностного и других видов потенциала современной студенческой молодежи посвящены работы Н. В. Бордовской, Л. Г. Егоровой, О. П. Ермолаевой, М. Б. Калашниковой, Н. И. Корякиной и др. [6; 7; 9; 11; 12].

Студенчество как социальная группа имеет определенные черты. И. А. Голубев отмечает временный (переходный) характер этой группы. «...Студентов объединяет учебная деятельность, возраст, обусловлен-

ный психофизиологическими особенностями, определенным мировоззрением и ценностными ориентациями, отличает стремление к новому, ... большая чувствительность к общественным трансформациям. Именно они являются резервом пополнения квалифицированных слоев общества»¹. По сути, это категория людей, освоивших школьные образовательные программы и усваивающих образовательные программы профессиональные.

Формирование экологической культуры молодых людей в период их обучения в вузах, безусловно, следует рассматривать в контексте непрерывного экологического образования и учитывать корреляцию уровня сформированности экологической культуры студента с соответствующим содержанием и качеством образования, полученного им в общеобразовательной школе [4].

Значимость студенческой молодежи, как социальной группы была учтена нами в ходе исследования уровня сформированности экологической культуры разных групп населения Санкт-Петербурга, проведенного в рамках разработки Концепции экологического просвещения населения города (2018 г.), в котором студенты были выделены в отдельную категорию респондентов.

Обзор литературы

Следует отметить, что проблема формирования экологической культуры студентов в разное время исследовалась, как отечественными, так зарубежными учеными (С. В. Алексеев, Т. В. Васильева, В. И. Данилов-Данильян, С. Н. Глазачев, П. О. Ермолаева, А. А. Ниязова, Е. А. Рипачева, А. А. Садыкова, S. Ali Khan, D. Arthur, J. Forbes и др.) [1; 8; 10; 14–17; 19–21].

Представляют интерес результаты исследования, проведенного П. О. Ермолаевой, по изучению процесса формирования экологической культуры у российских и американских студентов (2011 г.). Автор дифференцирует понятие экологической культуры с учетом российской и американской традиций понимания этого феномена. В России экологическую культуру традиционно рассматривают как комплексное социокультурное явление, имеющее определенную структуру и функции. В основе американского понимания экологической культуры положена ориентация на конструирование открытого социального дискурса по экологической про-

¹ Голубев И.А. Образовательный потенциал современной студенческой молодежи: автореф. дис. ... канд. соц. наук. Краснодар, 2017. С. 8.

блематике. Автор конструирует свое исследование на основе отечественного опыта, органически синтезирующего аксиологический и деятельностный подходы, и определяет экологическую культуру как «...особый “срез” общей культуры общества, транслирующий гармоничный способ взаимодействия общества с окружающей средой и характеризующий сознательное отношение к природе и практическое участие в улучшении природопользования»¹.

Проведенный в исследовании кросс-культурный анализ выявил существенно меньшую экологическую активность российского студенчества в сравнении с американским. Интересно, что при этом сформированность экологического сознания, оценивавшегося по показателям «экологическое знание» и «экологическая озабоченность», у российских студентов выше. Таким образом, в рамках американской модели критериями сформированности экологической культуры применительно к студенчеству является единство развитого экологического сознания и активной экологической деятельности, а в рамках российской модели – это студент, обладающий высокими уровнем экологического сознания но, преимущественно, невысокой активностью в экологической деятельности².

Экологическая культура студентов формируется посредством ряда социальных институтов, таких как образование, семья, экологические организации, СМИ. Степень значимости влияния этих институтов на процесс формирования экологической культуры студентов различна в России и США: если в нашей стране ведущую роль играют образование и семья, то в Америке это СМИ, что и определяет развитие деятельностного компонента экологической культуры. Проведенный в ходе исследования контент-анализ экологической информации, представленной в СМИ, выявил, что в российской прессе сообщения экологической проблематики несистемны, чаще имеют односторонний и случайный характер. Американские же СМИ уделяют значительно большее внимание этим вопросам: количество сообщений по актуальной экологической проблематике почти в 3 раза больше, такие сообщения системны и, как правило, информативны. Это, безусловно, стимулирует американскую молодежь к экологической деятельности [10].

¹ Ермолаева П. О. Особенности формирования экологической культуры российских и американских студентов (кросс-культурный проект): дис. ... канд. социол. наук. Казань, 2011. С. 29.

² Там же.

В 2012–2013 гг. нами проведено исследование по выявлению ожиданий и прогнозов развития экологического образования и во многом сопряженного с ним образования для устойчивого развития среди различных социальных групп, включая преподавателей и студентов вузов. Исследование проводилось методом фокус-группы [5]. Приведем несколько показательных, с нашей точки зрения, высказываний студентов и преподавателей вузов (табл. 1).

Таблица 1

*Мнения членов фокус-групп по проблеме ожиданий
и прогнозов развития экологического образования*

Фокус-группа		Мнения некоторых членов фокус-группы
№	Участники	
1	Студенты	<p>Никита, 20 лет. «... Трудно найти учебники, в которых бы системно и научно рассматривались проблемы устойчивого развития. Материал приходится искать самим».</p> <p>Валентина, 20 лет. «... Я осознаю понятие устойчивого развития, как процесс постепенных изменений, при которых деятельность человека осуществляется не за счет безудержной эксплуатации природных ресурсов, а наоборот, способствует сохранению и даже укреплению потенциала природы. Именно это позволит ныне живущему человечеству удовлетворять собственные потребности не в ущерб следующим поколениям».</p> <p>Нина, 19 лет. «... Считаю, что наиболее действенные результаты приносит участие в экологических проектах. Это еще и интересно. Экологические проекты и проекты, так или иначе связанные с экологическими проблемами, обязательно должны быть включены в программы учебных курсов, причем не только экологических»</p>
2	Преподаватели вузов	<p>Г. Н., научно-педагогический стаж – 34 года. «...Студентов нужно обучать работать в команде, начиная с первого курса, и использовать для этого, например, групповые проектные технологии. Их можно использовать в формате учебно-исследовательской работы ... курсовая работа тоже быть групповой».</p> <p>А. Л., научно-педагогический стаж – 12 лет. «... По образованию для устойчивого развития до сих пор нет учебно-методического комплекса, мало научно-методических разработок...».</p> <p>Б. Б., научно-педагогический стаж – 6 лет. «... У нас практически отсутствует диалог преподавателя со студентами в социальных сетях. А ведь эта форма неформального взаимодействия и она широко практикуется во многих университетах мира, например, в Европе...»</p>

Эти результаты были сопоставлены нами с результатами исследования сформированности экологической культуры студентов, проведенного спустя пять лет, и учтены при их осмыслении.

Материалы и методы

В рамках разработки Концепции экологического просвещения населения Санкт-Петербурга в 2018 году нами было проведено исследование, направленное на выявление уровней сформированности когнитивного, аксиологического и деятельностного компонентов экологической культуры разных групп населения Санкт-Петербурга, в том числе и студенческой молодежи [2; 3].

В исследовании группы студентов приняло участие 230 человек, из них 54% девушки/женщины и 46% – юноши/мужчины, средний возраст респондентов – 20,5 лет. Распределение респондентов по направлениям подготовки в вузе: техническое – 27 чел. (21%), естественнонаучное – 35 чел. (27%), гуманитарное – 47 чел. (36%), творческое – 8 чел. (6%), экономическое – 13 чел. (10%).

Инструментарий исследования состоял из ряда анкет, опросников для уличного и аудиторного интервьюирования, проблемных вопросов для обсуждения в фокус-группах. Ведущий метод исследования – анкетирование. Студентам было предложено ответить на вопросы анкеты, которые были сгруппированы по 5 смысловым блокам: «Знания», «Незнания», «Ценности», «Технологии», «Активность». Полученные результаты обрабатывались с использованием стандартных статистических методов.

Результаты

Коротко проанализируем полученные результаты.

1. Блок «Знания»

1). Самооценка осведомлённости анкетированных в области экологии, проблем окружающей среды. Студентам было предложено оценить свои знания в области экологии и проблем окружающей среды (табл. 2).

Таблица 2

*Самооценка осведомлённости студентов в области экологии,
проблем окружающей среды (по 10-балльной шкале)*

№	Критерии оценки	Оценка (баллы)
1.	Свободное владение основными понятиями и терминами современной экологии (экология, экологическая проблема, экологический кризис и др.)	4,8
2.	Понимание сути устойчивого развития как совместное решение социальных, экономических и экологических проблем	6,1
3.	Научная трактовка глобальных экологических проблем (парниковый эффект и изменение климата, озоновый слой, кислотные дожди, биоразнообразие и др.)	6,5
4.	Знание региональных и локальных (местных) экологических проблем	6,1
5.	Использование экологических ценностей, императивов в повседневной и профессиональной деятельности	5,7
6.	Умения оценки экологического состояния окружающей среды различными методами (визуальными, приборными и др.)	5,2
7.	Знание международных и российских экологических организаций и фондов	3,9
8.	Участие в курсах внеурочной деятельности и дополнительном образовании экологической направленности	2,6
9.	Участие в различных экологических проектах и акциях	3,9
10.	Оценка уровня экологической культуры	5,2

Как следует из приведенных в таблице данных, студенты довольно высоко оценивают своё знание глобальных экологических проблем (7,5), а также знание региональных экологических проблем (6,1) и идеологии устойчивого развития (6,1). При этом наиболее высокая самооценка фиксируется у студентов естественнонаучного направления подготовки (7,5). В меньшей степени студенты умеют оценивать экологическое состояние окружающей среды (5,2). Использование экологических ценностей, императивов в повседневной и профессиональной деятельности студентами оценивается в 5,7 балла. Наиболее низкий уровень самооценки у студентов связан со знаниями международных и российских экологических организаций и фондов, их деятельности (3,9).

2. Самооценка знаний студентов о проблемах окружающей среды в Санкт-Петербурге. Своё знание проблем окружающей среды в Санкт-Петербурге студентам также было предложено оценить в баллах по 10-балльной шкале («Я знаю экологические проблемы города и могу оценить уровень своих знаний»). Результаты анкетирования представлены в табл. 3.

Таблица 3

*Самооценка знаний студентов
о проблемах окружающей среды в Санкт-Петербурге*

№	Проблема	Оценка (баллы)
1.	Транспорт	8,3
2.	Радиация	5,7
3.	Загрязнение воздуха	7,8
4.	Загрязнение водоёмов	7,3
5.	Загрязнение почв	5,7
6.	Шумовое загрязнение	5,2
7.	Электромагнитное излучение	4,8
8.	Бездомные животные	5,7
9.	Опасные растения (борщевик и др.)	4,8

Знание конкретных экологических проблем города студенты оценивают, в среднем, удовлетворительно (средний балл 6,1), что согласуется с экспертной оценкой преподавателей вузов: фокус-группа преподавателей (10 чел.) оценила знание студентами конкретных экологических проблем уровнем 3,3 балла (по 5-балльной шкале). Хорошее знание экологических проблем транспорта (8,3) совпадает с приоритетностью транспортной проблемы в спектре городских экологических проблем: очевидно, освещение транспортных экологических проблем в СМИ даёт свои результаты. Наиболее низкий уровень экологических знаний студенты продемонстрировали по проблемам электромагнитного излучения (4,8), опасных растений (борьба с борщевиком) – 4,8 и шумового загрязнения (5,2).

3. Восприятие студентами глобальных экологических проблем. Восприятие глобальных экологических проблем можно обозначить следующим образом: «Я понимаю серьёзность глобальных экологических проблем», «Я считаю, что своим поведением могу помочь в решении этих проблем», «От меня мало что зависит в решении глобальных проблем». Респондентам была предложена анкета в виде таблицы с обозначенными выше графами (табл. 4).

Таблица 4

*Восприятие студентами глобальных экологических проблем
(в % от общего количества респондентов)*

Проблема	Варианты ответа, %		
	«Воспринимаю серьёзно!»	«Я могу помочь в решении проблем»	«Не могу ничего поделать»
Озоновый слой	82	21	79
Загрязнение воздуха	92	54	46
Загрязнение воды	90	56	44
Исчезновение видов	84	20	80
Разрушение местообитаний	84	28	72

Интересны результаты социологического опроса, проведённого в Европе в конце прошлого столетия. Результаты этого опроса стали известны в литературе как «парадокс экологического сознания». Он состоит в том, что большинство людей осознают актуальность экологических проблем, но считают, что сами они не в силах что-либо изменить [12; 13].

Наше исследование проведено по аналогии с упомянутым европейским исследованием. Его результаты также выявили высокую озабоченность экологическими проблемами у петербургских студентов (от 82% до 92% опрошенных ответили, что воспринимают их серьёзно). При этом показатель безысходности экологической ситуации – той ситуации, в решении которой человек ничего сделать не может, – высокий, хотя по позициям «загрязнение воздуха», «загрязнение воды» доля студентов, которые видят возможность своего личного, конкретного участия в решении экологических проблем, заметно выше.

4. Значимость для респондентов целей развития цивилизации, принятых ООН. Студентам было предложено проранжировать 17 Целей устойчивого развития, принятых ООН в 2015 году, в соответствии со своим отношением к их важности и актуальности. Пятёрку наиболее важных Целей устойчивого развития студенты обозначили так:

- 1 место – «хорошее здоровье и благополучие» (75,2% респондентов);
- 2 место – «чистая вода и санитария» (55,2%);
- 3 место – «недорогостоящая и чистая энергия» (49,1%);
- 4 место – «ликвидация голода» (46,5%);
- 5 место – «ликвидация нищеты» (41,3%).

Следует отметить, что многие студенты выделили такие Цели, как «качественное образование» (39,1%); «достойная работа и экономический рост» (31,3%); «борьба с изменением климата» (28,3%); «устойчивые города и населенные пункты» (25,7%); «мир, правосудие и эффективные институты» (24,4%) и др.

2. Блок «Незнания»

Вопросы данного блока анкеты были нацелены не только на выявление осведомлённости респондентов в вопросах экологии, но и на определение круга проблем, решение которых возможно через просветительскую деятельность (табл. 5).

Таблица 5

*Ответы студентов на вопросы анкеты, блок «незнания»
(в % от общего количества респондентов)*

№	Положение	Варианты ответа, %		
		«Знаю»	«Не знаю»	«Затрудняюсь ответить»
1.	Знаете ли вы, что атомная электростанция в Сосновом Бору обеспечивает город энергией свыше 50%	48	24	28
2.	Знаете ли вы, что ГУП «Водоканал» обеспечивает высокое качество питьевой воды	26	46	28
3.	Знаете ли вы правила раздельного сбора мусора и сортировки отходов	42	20	38
4.	Знаете ли вы, что нефтяное загрязнение водоёмов – частый случай для Санкт-Петербурга	54	20	26
5.	Знаете ли вы, что экологическую информацию о состоянии среды в своём районе можно получить на экологическом портале города	6	68	26
6.	Я знаю, куда обратиться (позвонить!), если обнаружу экологические проблемы в своём районе, по месту жительства	6	42	52

Интересно отметить, что на вопросы просветительского характера (№№5, 6) точно знают, как ответить, всего 6% респондентов. Эти результаты свидетельствуют о «пробелах» в экологическом просвещении студентов, обучающихся в Санкт-Петербурге.

На вопрос «Экологическую информацию я получаю, преимущественно...» ответы студентов распределились таким образом:

- из вузовских источников (учебников, пособий, лекций и др.) – 64%;
- из интернет-источников (сайтов, порталов и др.) – 82%;
- из журналов, газет – 46%;
- из телевизионных передач – 42%;
- из молодёжных общественных организаций – 14%.

По результатам опроса можно констатировать, что вектор интернет-образования, применение информационно-коммуникационных технологий дают о себе знать: 82% необходимой информации студенты получают из интернет-источников. Следует отметить, что традиционные вузовские источники (учебники, пособия, конспекты лекций и др.) в своей учебной деятельности широко используют 64% студентов.

3. Блок «Ценности»

С целью выявления ценностных предпочтений студентам было предложено обозначить рейтинг принимаемых ими ценностей (из предложенного списка ценностей выбрать 5 наиболее значимых). Первую пятёрку наиболее значимых ценностей студенты определили так: «жизнь» (92,2% респондентов); «здоровье» (90,4%); «семья» (76,1%); «финансы» (48,3%); «дружба» (42,2%).

Отмечаем, что выявленная пятёрка ценностей согласуется с пятёркой наиболее важных Целей устойчивого развития, которые были выделены студентами, а именно: «хорошее здоровье и благополучие», «чистая вода и санитария», «недорогостоящая и чистая энергия», «ликвидация голода», «ликвидация нищеты».

4. Блок «Технологии»

Этот блок вопросов играет во многом ориентирующую роль, он необходим для выявления «каналов влияния» и возможное инструментальное обеспечение реализации просвещенческих задач. Результаты ответов студентов на вопрос анкеты «Отметьте “галочкой” степень согласия или несогласия с предлагаемыми положениями, касающихся технологий экологического просвещения», приведены в табл. 6.

Таблица 6

Ответы студентов на вопрос о технологиях экологического просвещения (в % от общего количества респондентов)

№	Положение	Варианты ответа, %			
		Согласен	Скорее, согласен	Скорее, не согласен	Не согласен
1.	Эффективны экологические проекты	46	23	31	-
2.	Интересны игровые технологии	37	48	8	8
3.	Результативны экологические исследования	54	46	-	-
4.	Перспективны компьютерные (информационные) технологии	48	52	-	-
5.	Эффективны экскурсии в природу, на промышленные предприятия, в научные лаборатории	52	46	1	-
6.	Эффективны СМИ (газеты, журналы...)	30	31	31	8
7.	Заслуживают особого внимания районные (городские, федеральные, международные) акции	48	44	8	-

Анализируя в целом рекомендуемые студентами технологии просвещения, можно обозначить их главную характеристику – интерактивный характер. Особую позицию занимают средства массовой информации, к которым студенты относятся по-разному: треть студентов считают СМИ значимыми в экологическом просвещении, а треть – отмечают их негативный характер. И действительно, современные СМИ все чаще акцентируют внимание на негативных аспектах экологических проблем, при этом позитивные аспекты отражают довольно редко. А ведь именно позитивные сценарии решения экологических проблем в большей степени формируют экологическое сознание, экологическое мышление, экологическую культуру [5; 18].

На открытый вопрос анкеты «Предложите наиболее эффективный метод (технология) экологического просвещения населения города» ответило большинство студентов. Многие студенты отмечают значимость освещения экологических проблем в СМИ, особенно федеральных и региональных, проведения городских/районных/муниципальных экологических акций, использования информационно-коммуникационных

технологий в экологическом просвещении горожан. Некоторые респонденты предложили издавать брошюры-комиксы: студенты считают, что такие брошюры привлекут внимание молодёжи. Интересный способ экологического просвещения – экологические аукционы – был предложен в нескольких анкетах.

Важно, что ряд студентов отметили значимость экологического воспитания горожан: «Любой метод будет действенным только тогда, когда человек поймёт всю важность данного вопроса...» (девушка, 20 лет, РГГМУ).

5. Блок «Активность»

Последний блок вопросов позволил оценить реальную картину активности студентов Санкт-Петербурга в контексте экологической проблематики.

Анализ ответов студентов на вопросы данного блока анкеты показал, что студенты позитивно относятся к проведению экологических акций и готовы в них участвовать. При этом значительное количество респондентов видят себя в качестве организаторов таких мероприятий (22%). Это означает, что большая часть студенческой молодёжи Санкт-Петербурга небезразлична к экологическим проблемам города и могла бы содействовать их решению.

На вопрос об отношении к общественным организациям и волонёрскому движению ответы студентов распределились так:

– «Я являюсь участником общественной молодёжной организации» («да» – 8%, «нет» – 92%);

– «Я хотел бы попробовать себя в роли волонёра» («да» – 48%, «нет» – 52%);

– «У меня был опыт в волонёрском движении» («да» – 28%, «нет» – 72%). Отмечены направления: социальное – 72%; экологическое – 16%; патриотическое – 6%; помощь людям с проблемами в здоровье – 6%.

Можно констатировать, что социальная активность студентов, а именно, их участие в общественных экологических организациях и движениях невысока, но, тем не менее, 8% студентов уже являются членами общественных экологических организаций и движений, а 48% хотели бы войти в такие организации. Это означает, что в настоящее время пропаганда экологических движений в городе пока ещё недостаточна, либо способы вовлечения молодых людей в экологические организации малоэффективны.

На вопрос о наличии опыта участия в экологических акциях и проектах положительно ответили 28% респондентов. Такой результат подтверждает положение о том, что у молодёжи есть желание принимать участие в экологических мероприятиях, не хватает эффективных способов информирования, пропаганды и воспитания экологической активности. А это и составляет предмет экологического просвещения.

Обсуждение и выводы

Обобщая и систематизируя полученные результаты, можно обозначить ряд положений, имеющих принципиальное значение для развития экологической культуры студенчества:

1. Необходима деятельность по интеграции формального и неформального экологического образования студентов, ее законодательное и нормативное обеспечение. Участие молодых людей в массовых экологических акциях, программах, форумах, волонтерском экологическом движении целесообразно учитывать в вариативных модулях образовательных программ высшего образования;

2. Важным и своевременным является осуществление «прорыва» в экологическом просвещении молодежной аудитории в области экологических проблем своего региона, страны, глобальных проблем, стратегии устойчивого развития общества;

3. Представляется перспективным направлением усиление международного сотрудничества студентов в области окружающей среды и устойчивого развития;

4. Одной из инновационных форм повышения социальной и экологической активности студентов может стать их привлечение к экологическому просвещению школьников и взрослого населения на предприятиях/в учреждениях, в общественных организациях, по месту жительства.

Выводы, сделанные по результатам проведенного исследования, были положены нами в основу разработки Концепции экологического просвещения населения Санкт-Петербурга (2018 г.).

Список литературы

1. Алексеев С.В. К вопросу об ожиданиях людей и результатах экологического образования // Вестник экологического образования в России. 2014. Т.2. №72. С. 227–228.
2. Алексеев С.В. К городу устойчивого развития через экологическое просвещение населения // Окружающая среда Санкт-Петербурга. 2018. №2(8). С. 53–61.

3. Алексеев С.В., Гущина Э.В. Современные экологические проблемы глазами школьников: результаты социологического исследования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2018. №4. С. 265–278.
4. Алексеев С.В., Данченко С.П., Костецкая Г.А. Экологическая концепция школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» и методики его изучения // Безопасность жизнедеятельности. 2017. №2. С. 59–64.
5. Алексеев С.В., Корякина Н.И., Рипачева Е.А. Педагогика окружающей среды и устойчивого развития: теория и практика / под общ. ред. С.В. Алексеева. СПб.: СПб АППО, 2015. 230 с.
6. Бордовская Н.В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды // Человек и образование. 2013. №2. С. 4–11.
7. Бордовская Н.В. Методологический статус понятия «Исследовательский потенциал студента» // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2012. №2(26). С. 99–120.
8. Васильева Т.В., Костецкая Г.А. Education in the field of ecology and safety of vital activity: aspects of development // Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives. 2013. Т.11. №3. С. 76–92.
9. Егорова Л.Г., Ермолаева П.О., Носкова Е.П. Динамика экологического сознания горожан (на примере г. Казани) // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2013. Т. 155. №6. С. 23–33.
10. Ермолаева П.О. Экологическая культура российского и американского студенчества // Социологические исследования. 2012. №12(344). С.80–88.
11. Калашникова М.Б. Особенности отношения к здоровью студентов вуза // Высшее образование сегодня. 2015. №5. С. 61–66.
12. Корякина Н.И. Просвещение в интересах устойчивого развития: современное содержание и методы. Сургут: Винчера, 2011. 60 с.
13. Материалы SEEPS Sustainability Education in European Primary Schools. Moray House of Education. Edinburg, 1997.
14. Ниязова А.А. Формирование экологической культуры студента как составляющая профессионального образования // Фундаментальные исследования. 2012. №9-3. С. 630–634.
15. Рипачева Е.А. Модели интеграции отечественного и зарубежного опыта формирования экологической культуры молодежи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. №69. С. 469–473.
16. Рипачева Е.А. Сравнительная характеристика экологического просвещения в России, Великобритании и Канаде // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Экономические науки. 2006. №5-2 (47). С. 74–79.
17. Садыкова А.А., Ниязова А.А. Формирование экологических компетенций в процессе подготовки будущих педагогов // Фундаментальные исследования. 2014. №11-9. С. 2066–2069.
18. Экологическая культура населения: взгляд петербуржцев / под ред. А. И. Чистобаева. СПб.: СПб НЦ РАН, ВВМ, 2005. 254 с.

19. Экологическое образование: опыт России и Германии / под ред. В.И. Данилова-Данильяна, С.Н. Глазачева, Р. Лоба. М., 1997. 515 с.

20. Ali Khan S. Sustainable Development Education in the UK: the Challenge for Higher Education Institutions // *Planet*. 2002. Vol. 8. Iss. 4. P. 15–16.

21. Arthur D., Forbes J., Houghton E. *Environmental Education Ontario*. Ottawa, 2004. 24 p.

References

1. Alekseev, S.V. (2014) K voprosu ob ozhidaniyah lyudej i rezul'tatah ekologicheskogo obrazovaniya [On the issue of people's expectations and the results of environmental education]. *Vestnik ekologicheskogo obrazovaniya v Rossii – Bulletin of environmental education in Russia*. Vol. 2. No 72. P. 227–228. (In Russian).

2. Alekseev, S.V. (2018) K gorodu ustojchivogo razvitiya cherez ekologicheskoe prosveshchenie naseleniya [To the city of sustainable development through environmental education of the population]. *Okruzhayushchaya sreda Sankt-Peterburga – Environment of Saint Petersburg*. No 2(8). P. 53–61. (In Russian).

3. Alekseev, S.V., Gushchina, E.V. (2018) Sovremennye ekologicheskie problemy glazami shkol'nikov: rezul'taty sociologicheskogo issledovaniya [Modern environmental problems through the eyes of schoolchildren: results of a sociological study]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. P. 265–278. (In Russian).

4. Alekseev, S. V., Danchenko, S. P., Kosteckaya, G. A. (2017) Ekologicheskaya koncepciya shkol'nogo kursa «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» i metodiki ego izucheniya [Environmental concept of the school course «Fundamentals of life safety» and methods of its study]. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti – Life safety*. No 2. P. 59–64. (In Russian).

5. Alekseev, S.V., Koryakina, N.I., Ripacheva, E.A. (2015) *Pedagogika okruzhayushchej sredy i ustojchivogo razvitiya: teoriya i praktika* [Pedagogy of the environment and sustainable development: theory and practice]. Saint Petersburg: SPb APPO. (In Russian).

6. Bordovskaya, N.V. (2013) Vyzovy vremeni i novye modeli razvivayushchej obrazovatel'noj sredy [Challenges of the time and new models of the developing educational environment]. *Chelovek i obrazovanie – People and education*. No 2. P. 4–11. (In Russian).

7. Bordovskaya, N.V. (2012) Metodologicheskij status ponyatiya «Issledovatel'skij potencial studenta» [Methodological status of the concept «Research potential of a student»]. *Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah – New in psychological and pedagogical research*. No 2 (26). P. 99–120. (In Russian).

8. Vasil'eva, T.V., Kosteckaya, G.A. (2013) Education in the field of ecology and safety of vital activity: aspects of development. *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*. Vol. 11. No 3. P. 76–92.

9. Egorova, L.G., Ermolaeva, P.O., Noskova, E. P. (2013) Dinamika ekologicheskogo soznaniya gorozhan (na primere g. Kazani) [Dynamics of ecological consciousness of citizens (on the example of Kazan)]. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Scientific notes of Kazan University. Series: Humanitarian Sciences*. Vol. 155. No 6. P. 23–33. (In Russian).

10. Ermolaeva, P.O. (2012) *Ekologicheskaya kul'tura rossijskogo i amerikanskogo studentchestva* [Ecological culture of Russian and American students]. *Sociologicheskie issledovaniya – Sociological research*. No 12(344). P. 80–88. (In Russian).
11. Kalashnikova, M.B. (2015) *Osobennosti otnosheniya k zdorov'yu studentov vuza* [Features of attitude to the health of University students]. *Vysshee obrazovanie segodnya – Higher education today*. No 5. P. 61–66. (In Russian).
12. Koryakina, N.I. (2011) *Prosveshchenie v interesah ustojchivogo razvitiya: sovremennoe sodержanie i metody* [Education for sustainable development: current content and methods]. Surgut: Vinchera. (In Russian).
13. Materialy SEEPS Sustainability Education in European Primary Schools. Moray House of Education (1997). Edinburg.
14. Niyazova, A.A. (2012) *Formirovanie ekologicheskoy kul'tury studenta kak sostavlyayushchaya professional'nogo obrazovaniya* [Formation of ecological culture of a student as a component of professional education]. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental study*. Vol. 9. No 3. P. 630–634. (In Russian).
15. Ripacheva, E.A. (2008) *Modeli integracii otechestvennogo i zarubezhnogo opyta formirovaniya ekologicheskoy kul'tury molodezhi* [Models of integration of domestic and foreign experience in the formation of environmental culture of young people]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena – Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen*. No 69. P. 469–473. (In Russian).
16. Ripacheva, E.A. (2006) *Sravnitel'naya harakteristika ekologicheskogo prosveshcheniya v Rossii, Velikobritanii i Kanade* [Comparative characteristics of environmental education in Russia, great Britain and Canada]. *Nauchno-tekhnicheskie vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Ekonomicheskie nauki – Scientific and technical Bulletin of the Saint Petersburg state Polytechnic University. Economics*. Vol. 5. No 2(47). P. 74–79. (In Russian).
17. Sadykova, A.A., Niyazova, A.A. (2014) *Formirovanie ekologicheskikh kompetencij v processe podgotovki budushchih pedagogov* [Formation of environmental competencies in the process of training future teachers]. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental study*. No 11–9. P. 2066–2069. (In Russian).
18. Chistobaev, A.I. (Ed.) (2005) *Ekologicheskaya kul'tura naseleniya: vzglyad peterburzhcev* [Ecological culture of the population: the view of Petersburgers]. Saint Petersburg: SPb NC RAN, VVM. (In Russian).
19. Danilov-Danil'yan, V.I., Glazachev, S.N., Lob, R. (Eds.) (1997) *Ekologicheskoe obrazovanie: opyt Rossii i Germanii* [Environmental education: the experience of Russia and Germany]. Moscow. (In Russian).
20. Ali Khan, S. (2002) *Sustainable Development Education in the UK: the Challenge for Higher Education Institutions*. *Planet*. Vol. 4. Iss. 8. P. 15–16.
21. Arthur, D., Forbes, J., Houghton, E. (2004) *Environmental Education Ontario*. Ottawa. (In English).

© С.В. Алексеев, Г.А. Костецкая, 2020

© Sergei V. Alekseev, Galina A. Kostetskaya, 2020

Вклад соавторов

Алексеев С.В.: концепция и дизайн исследования; сбор и обработка материала;
Костецкая Г.А.: сбор и обработка материала, статистическая обработка данных.

Authors' contribution

Alekseev S.V.: the concept and design of the research; collection and processing of data;
Kostetskaya G.A.: collection and statistical processing of the data.

Информация об авторах

Алексеев Сергей Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: alekseev_sv2004@mail.ru

Костецкая Галина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: galina-kosteckaya@yandex.ru

Information about the authors

Sergei V. Alekseev, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: alekseev_sv2004@mail.ru

Galina A. Kostetskaya, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: galina-kosteckaya@yandex.ru

Поступила в редакцию: 25.05.2020

Received: 25 May 2020

Принята к публикации: 15.06.2020

Accepted: 15 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 377.5

Профессионально-личностное становление детей-сирот в организациях среднего профессионального образования

Е. П. Архиповская

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

Введение. В статье рассматриваются проблемы профессионально-личностного становления детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в средних профессиональных образовательных организациях; подготовка будущих специалистов из числа детей-сирот через поддержку и создание организационно-педагогических условий для их полноценного профессионально-личностного становления с учетом целей образования, их личные предпочтения, организационно-педагогические условия как традиционного, так и дистанционного обучения.

Материалы и методы. В данном исследовании были применены следующие методы исследования: теоретический анализ проблемы профессионально-личностного становления детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, посредством изучения философской, педагогической, психолого-педагогической, социологической литературы, нормативно-правовых актов и статистических данных.

Результаты исследования. Анализ исследований последних пяти лет показывает, что приоритеты профессионального образования смещены в пользу школ и высшего образования, но далеко не все дети-сироты после получения среднего общего образования могут сразу профессионально-лично самоопределиться и поставить перед собой такую приоритетную задачу, как поступление в высшие учебные заведения. Для этих детей средние профессиональные образовательные организации являются связующим звеном. Здесь они находятся в поиске своей будущей профессии (своего места в жизни), вырабатывают личные жизненные принципы и убеждения, формируют личностные идеалы и самоопределяют свою социальную роль как в личной жизни, так и в общественной. Результаты исследования могут послужить основой для разработки и внедрения предложений и практических рекомендаций в существующую систему среднего профессионального образования, повышения качества и эффективности профессионально-личностного становления детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Обсуждение и выводы. В данной статье показано, что в условиях организаций среднего профессионального образования необходимо создавать организационно-педагогические условия для профессионально-личностного становления детей сирот и вести целенаправленную работу с обучающимися. Современная социокультурная ситуация требует обратить особое внимание на необходимость дать детям-сиротам возможность профессионально самоопределиться не под авторитарным господством

взрослого человека, а самостоятельно и не единожды, а столько, сколько им необходимо для достойного применения своих талантов и способностей и быть полезными Родине. Поэтому их профессионально-личностное становление становится неотъемлемой частью учебного и воспитательного процесса.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессиональная ориентация, личностное становление, социальная адаптация, социальное сиротство, организационно-педагогические условия.

Для цитирования: Архиповская Е.П. Профессионально-личностное становление детей-сирот в организациях среднего профессионального образования // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 120–140.

Professional and personal formation of orphans in organizations of secondary vocational education

Elena P. Arhipovskaya

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

Introduction. The object of the study is the professional and personal formation of orphans. This article discusses the issues of professional and personal formation of orphans and children left without parental care in secondary vocational educational institutions; training of future specialists from among orphans through support and creation of organizational and pedagogical conditions for their full professional and personal formation, taking into account the goals of education, their personal preferences, organizational and pedagogical conditions of both traditional and distance learning.

Materials and methods. The following research methods is applied in this study: a theoretical analysis of the problem of orphans' and children' left without parental care professional and personal formation through the study of philosophical, pedagogical, psychological and pedagogical, sociological literature, legal acts, and statistical data.

Results. An analysis of the last five years studies shows that the priorities of vocational education are shifted in favor of schools and higher education. However, not all orphans after receiving a secondary general education, can immediately professionally and personally self-identify and set themselves such a priority task as admission to higher education institutions. For these children, secondary vocational educational organizations are the link. In such educational organizations, they are in search of their future profession (their place in life), develop personal life principles and beliefs, form personal ideals and self-determine their social role both in personal life and in public. The results of the study may be the basis for the development and implementation of proposals and practical recommendations in the existing system of secondary vocational education, improving the quality and effectiveness of the professional and personal development of orphans and children left without parental care.

Discussion and conclusion. This article shows that in the conditions of organizations of secondary vocational education, it is necessary to create organizational and pedagogical conditions for the professional and personal formation of orphans and conduct focused professional and personal work with students. The current sociocultural situation requires paying special attention to the need to give orphans the opportunity to professionally determine themselves not under the authoritarian domination of an adult, but independently and not once, but as much as they need to use their talents and abilities worthily and be useful to their homeland. Therefore, their professional and personal formation becomes an integral part of the educational and educational process.

Key words: professional formation, professional orientation, personal formation, social adaptation, social orphanhood, organizational and pedagogical conditions.

For citation: Arhipovskaya, E.P. (2020) Professional'no-lichnostnoe stanovlenie detej-sirot v organizacijah srednego professional'nogo obrazovaniya [Professional and personal formation of orphans in organizations of secondary vocational education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 120–140. (In Russian).

Введение

В национальном проекте «Образование»¹ закреплена приоритетная государственная задача – профориентация обучающихся. Если мы обратимся к Федеральной целевой подпрограмме «Дети-сироты» Президентской программы «Дети России» (Указ президента Российской Федерации от 18.08.1994 № 1696)², то увидим, что государство определило первенствующее направление в области социального сиротства. Данные программы пролонгированы и являются действующими. Благодаря им отмечается снижение числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, так как всё больше детей-сирот воспитываются в приемных семьях, а организации для данной категории детей реорганизуются и перестраивают свою деятельность в соответствии с реальными потребностями социокультурного мира.

Следует обратить внимание на то, что в эпоху технологических революций, стремительно развивающегося на фоне пандемий дистанционного обучения, цикличной смены приоритетов на рынке труда в области востребованности и специальных требований к профессиональным, лич-

¹ Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 02.05.2020)

² О федеральной целевой программе «Дети России» на 2007–2010 годы: постановление Правительства РФ от 21 марта 2007 г. № 172.

ностным и жизненным качествам в рамках одной профессии (специальности), остро встал вопрос о постоянной целенаправленной социализации молодежи из числа детей-сирот для успешного вовлечения их в социальную практику. Не следует забывать, что основной контингент подростков-сирот после интернатных организаций продолжает свое дальнейшее (профессиональное) обучение в учреждениях среднего профессионального образования. В этих образовательных учреждениях (училищах, техникумах) они утверждаются как личности, повышая свой образовательный уровень и решая задачи своей профессиональной подготовки, происходит социальная адаптация и возможность совмещения обучения с работой для поднятия своей самооценки. Но, стоит отметить, что не все 100% поступивших детей данной категории заканчивают обучение. Пример: Санкт-Петербургское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Академия промышленных технологий» (СПб ГБПОУ «АПТ»), за период 2014–2018 гг. в него поступило 8 детей-сирот, но закончил данную образовательную организацию всего 1 человек из числа поступивших за этот период.

Анализируя различные нормативно-правовые акты, мы обратились к статье 10 «Социального кодекса Санкт-Петербурга» и увидели, что в сфере образования установлены как основные меры социальной поддержки, так и дополнительные. Обучающиеся-сироты, как изложено в данной статье, «имеют право на однократное прохождение обучения по программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих по очной форме обучения в государственных образовательных организациях, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования и (или) программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих»¹.

Организация образовательного процесса в средних профессиональных образовательных организациях в стремительно развивающемся социокультурном мире строится, по мнению Е.П. Ильина, на личностно-ориентированном подходе, который предполагает учет «Я-концепции», интересов, способностей и мотивации [6] к профессионально-личностному становлению обучающихся-сирот.

¹ Социальный кодекс Санкт-Петербурга: закон Санкт-Петербурга от 22 нояб. 2011 г. № 728-132.

Профессионально-личностное становление, а именно личный осмысленный выбор профессии детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, приобретает особое значение в условиях быстро изменяющихся общественно-экономических, социально-политических отношений и в период пандемий.

Обзор литературы

Анализ данного исследования показал, что проблемы профессионально-личностного становления детей-сирот в социокультурной ситуации сложны, неоднозначны и являются актуальными. Представителями как отечественной, так и зарубежной педагогики, психологии, социологии, медицины исследовались различные точки зрения по данной теме. В трудах В.И. Блинова, Е.И. Головахи, М.И. Губановой, Г.Г. Солодовой, Н.Э. Касаткиной, Е.А. Климова, Л.П. Крившенко Н.С. Пряжниковой, В.Л. Савиных, Т.И. Шалавиной широко представлены различные аспекты личностного, ценностного, социального, профильного, профессионального становления.

Толковый словарь русского языка предлагает рассматривать «становление» как «возникновение, образование чего-н. в процессе развития»¹.

Если мы обратимся к работам исследователей А.М. Кухарчик, Е.Е. Смирнова², С.Л. Рубинштейн³, Л.Я. Олиференко⁴, Ю.А. Федорова [8; 11, 15, 13, с. 165], то увидим, что при рассмотрении ими «профессионального становления (самоопределения)» их мнения сходны в том, что внутрискруктурная взаимозависимость сознательного, интересов, склонностей является его существенным признаком. И, как результат, взаимосвязующими компонентами профессионально-личностного становления являются: чувство долга, «хочу», «могу», «умею», «надо»⁵. Стоит отметить, что С.М. Шабанова обратила внимание на значимость данного признака и отметила, что процесс самоопределения детерминирован такой

¹ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

² Смирнова Е.Е. На пути к выбору профессии. СПб.: КАРО, 2003. 174 с.

³ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

⁴ Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 256 с.

⁵ Федорова Ю.А. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов в условиях реализации дополнительных образовательных программ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Уфа, 2013. 26 с.

сферой личности, как потребностно-мотивационная, которую, в свою очередь, мы характеризуем как «силу потребности профессионально-личностного становления»¹. Таким образом, как считает Т.И. Шульга, самоопределиться для ребенка-сироты – принять необходимое решение, предпринять конкретные шаги по достижению своего уровня саморегуляции [16].

Изучению методологических основ профориентации наибольшее внимание уделяется в работах С.Я. Батышева, Ф.В. Сахарова, Е.А. Климова, Н.Н. Захарова, Н.Н. Чистякова, С.Н. Чистяковой, И.Д. Чечель и др.

Исследованием включенности обучающихся, в том числе и детей-сирот, в соответствующие виды деятельности, а также изучением зависимости формирования и развития индивидуальных особенностей и сущности профессионально-личностного становления занимались отечественные исследователи: К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, В.А. Бодров, С.А. Будасси, Л.С. Выготский, К.К. Платонов, Л.М. Митина, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик и др.; влияние возрастных особенностей обучающихся на их социальное и профессиональное становление рассматривали А.В. Мудрик, Л.И. Божович, И.С. Кон, Н.С. Степанов, Д.И. Фельдштейн и др.

При этом профессионально-личностное становление можно обозначить как «вхождение» в профессию, и, как отмечает Л.В. Коновалова, это «достаточно сложный и противоречивый процесс, поскольку всегда есть некоторое несоответствие между целью и результатом» [7].

Проведенный теоретико-методологический анализ исследований профессионально-личностного становления детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в организациях среднего профессионального образования позволил нам определить круг вопросов для дальнейшего исследования по данной теме с целью научного обоснования необходимости изучения процесса профессионально-личностного самоопределения детей-сирот в организациях среднего профессионального образования (далее по тексту СПО).

¹ Шабанова С.М. Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения воспитанников сельского детского дома: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2008. 22 с.

Материалы и методы

Для решения поставленных задач в данном исследовании были применены теоретические методы исследования: анализ философской, педагогической, психолого-педагогической, социологической литературы, нормативно-правовых документов и статистических данных; теоретический анализ проблемы профессионально-личностного становления детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

В рамках представленной статьи мы обратились к научно-исследовательским работам К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, В.А. Бодрова, С.А. Будасси, Л.С. Выготского, К.К. Платонова, Л.М. Митина, А.Н. Леонтьева, А.В. Мудрик по профессионально-личностному становлению детей-сирот. Были рассмотрены и структурированы понятия: «профессиональное», «личностное», «лично-ориентированное обучение», «становление», «организационно-педагогические условия».

Данное исследование раскрывает теоретические аспекты профессионально-личностного становления детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в системе СПО. Одним из основных факторов развития нашего государства есть и будет на ближайшее будущее возрастание роли человеческого капитала. Бесспорен тот факт, что подготовка высококвалифицированных специалистов для всех направлений современного производства зависит не только от того, в каких условиях формируется личность (индивид), а также от того, как развиваются способы деятельности и какие создаются личностные, жизненные, профессиональные ориентиры обучающихся детей-сирот, будущих выпускников средних профессиональных образовательных организаций, которые занимают равное положение с высшими учебными заведениями в сфере образования.

В настоящее время остро встал вопрос о профессиональной подготовке/ переподготовке молодежи, особенно из числа детей-сирот. Актуализировалась ранее незаслуженно забытая потребность изучения проблем воспитания и подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни в обществе, формирования у них активной личной, социальной, культурной, политической позиций через своевременное, доступное и качественное профессиональное становление и их раннюю профориентацию.

По данным Министерства просвещения Российской Федерации от 11 марта 2019 года, численность детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся под надзором в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, составила 42 066 чел., а численность детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся на воспитании в семьях, – 388 763 чел. Сводные отчеты по форме федерального статистического наблюдения № 103-рик за 2018 год по России и субъектам Российской Федерации показывают, что по всей России поступили на обучение в профессиональные организации и образовательные организации высшего образования – 4810 чел., а по субъекту Российской Федерации Санкт-Петербург – 0 чел., в Ленинградской области – 4 чел. Для сравнения: в Москве – 19 чел., в Томской области – 73 чел.¹

Принимая во внимание всё вышесказанное, мы видим, что процесс профессионально-личностного становления детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является одним из самых неоднозначных, актуальных и сложных вопросов в образовании. Это объясняется тем, что понятие «становление» само по себе многозначно. Оно (становление) свойственно личностному, жизненному, социальному, профессиональному, семейному, духовно-нравственному, религиозному и пр. процессам развития личности. Исследуя данную проблему, мы пришли к выводу, что определение сущности и содержания профессионально-личностного становления детей-сирот в средних профессиональных образовательных организациях различается концептуальными подходами, а также неготовностью данного уровня образования осуществлять индивидуальное сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся детей-сирот и оценивать его результаты.

На основе анализа философской, педагогической, психологической, психолого-педагогической литературы, изучения опыта работы организаций среднего профессионального образования, с учетом нынешнего состояния теории и практики в решении профессионально-личностного становления детей-сирот определена тема нашего исследования, которая требует, как исторического анализа, так и теоретического обобщения опыта прошлого и настоящего.

¹ Сводные отчеты по форме федерального статистического наблюдения № 103-рик за 2018 год по России и субъектам Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/orphans (дата обращения: 02.05.2020).

В рамках предлагаемой статьи нам представляется наиболее важным в обобщенном виде определить значимость процесса профессионально-личностного становления детей-сирот в организациях среднего профессионального образования, влияющего на их социализацию и личностные установки для успешного поиска «себя» в мире технологий и инноваций.

Результаты исследования

В многочисленных современных научных публикациях по проблемам профессиональной ориентации детей-сирот в СПО, исследования по руководству данным процессом, его механизмам, формам и методам деятельности педагогов по профессионально-личностному становлению детей-сирот недостаточны для систематизации основных организационно-педагогических условий, для выделения основных форм профессионально-личностного становления обучающихся в СПО детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Из анализа вышеизложенного вытекает противоречие между необходимостью организации работы по профессионально-личностному становлению детей-сирот в организациях СПО и неразработанностью организационно-педагогических условий ее реализации.

Теоретические исследования по данной теме показали, что молодежь-сироты представляет определенную особенную группу, которая нуждается в поддержке государства и социальных институтов, психолого-педагогическом сопровождении, социальной защите при осуществлении индивидуальной жизнедеятельности. Но, к сожалению, среднее профессиональное образование в стремительно развивающемся социокультурном мире все ещё ориентировано на формирование знаний и умений по каждому предмету учебного плана и не учитывает значения их социальной адаптации и индивидуального учебного плана. Подводя итоги анализа специальной научной, методической литературы и публикаций практического опыта, видим, что отсутствие целостных программ подготовки профессионально-личностного становления детей-сирот к самостоятельной жизни снижает эффективность работы по данному направлению, а также свидетельствует о ряде устойчивых противоречий между:

- потребностью и средствами, условиями и обстоятельствами решения конкретных задач профессионально-личностного становления детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, посредством индивидуального педагогического маршрута (сопровождения) и неэффективным использованием данных возможностей в деятельности СПО;

- педагогическими возможностями для совместно-организованной работы многопрофильных специалистов служб психолого-педагогического сопровождения детей-сирот в организациях СПО и неполной разработанностью научно-теоретической, методической и практической баз организационно-содержательных условий и руководством такой деятельностью;

- необходимостью корректировки подходов к осуществлению индивидуального педагогического сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и способностью специалистов, которые осуществляют эту деятельность в организациях СПО, к внедрению и реализации новой модели данного сопровождения.

В данном исследовании рассмотрены основные научно-теоретические вопросы, обозначен круг основных понятий и терминов, среди которых: дети-сироты, социальные сироты, становление, профессиональное, личностное, профессионально-личностное становление, организационно-педагогические условия.

Все вышеперечисленные понятия невозможно трактовать со стороны исследования одной науки педагогики, потому что исследование педагогических проблем требует междисциплинарного подхода. Обратившись к научным трудам Г.М. Коджаспировой, видим, что она связывает это с тем, что педагогика тесно переплетена со всеми науками, которые занимаются изучением человека¹.

Современная парадигма образования основывается на приоритете личности, ценности человека и его ценностной ориентации, удовлетворении ее запросов, нужд, потребностей в образовании. В конце XX – начале XXI в. понятие «лично-ориентированное обучение» прочно вошло в российское образование. Тенденциям образовательного процесса в современном социокультурном мире соответствует лично-ориентированное обучение. Которое и создает необходимое образовательное пространство в виде целостного духовного и материального окружения. Лично-ориентированное обучение оказывает влияние на саморазвитие и самосовершенствование личности обучающегося. И.А. Соболева обозначила, что «оно организует личностное развитие обучающихся, воспитывает в них готовность к целеосмысленному общественному труду, толерантность к другим людям, культурам, взглядам, верованиям и пр., что и подтверждает в своей исследовательской работе» [14].

¹ Коджаспирова Г.М. Педагогика: учеб. М.: Издательство Юрайт, 2015. 719 с.

Процессы профессионально-личностного становления являются предметом постоянного интереса ученых и практиков в силу их высокой социальной значимости. А.В. Хуторской определил, что ценность человека – личностные качества, имеющие характер значимых ориентиров, к которым устремлен человек, его идеалы¹.

Сопровождать профессионально-личностное становление детей-сирот в СПО можно по-разному. Это сопровождение зависит от исходных целей и применяемых подходов для их достижения. Также А.В. Хуторской обозначил подход как: «исходная позиция, доминирующая идея, а также совокупность методов, которые определяют направленность достижения цели»². Социокультурное общество всегда должно помнить о наличии личности обучающегося и постоянной необходимости учитывать индивидуальность в профессиональном становлении детей-сирот. В процессе своего развития личностно-ориентированное обучение получило три трактовки:

- к обучающемуся;
- совместно с обучающимся;
- от обучающегося.

Во все времена семья неизменно являлась и будет являться фундаментально-положительным источником передачи социально-исторического опыта ребенку. А противоположным, разрушительным фактором эмоциональных связей ребенка с его социальной средой, миром взрослых и сверстников, которые развиваются в более благоприятных условиях, является сиротство.

Исследователи В.С. Мухина, М.И. Лисина, А.Г. Рузская, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых [12], Е.А. Стреблова своими научными трудами подтверждают, что на сегодняшний день отсутствует четкое разграничение понятий «сирота» и «социальный сирота». По мнению Л.Я. Олиференко³, социальные сироты представляют собой социально-демографическую группу детей от 0 до 18 лет, которые лишены родительской опеки по причинам социально-экономическим, а также морально-нравственным. К этим причинам государство относит: родителей, лишенных родительских прав, страдающих серьезными заболеваниями, в том числе психическими; алкоголизм, наркоманию и т.п.; родителей, отказавшиеся от своих

¹ Хуторской А.В. Педагогика: учеб. СПб.: Питер, 2019. 608 с.

² Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие. М.: Академия, 2008. 256 с.

детей¹. Но Т.И. Шульга в своих исследованиях сформулировала понятие «социальный сирота» как «ребенок, у которого «существуют» биологические родители, но которые по каким-то причинам не занимаются его воспитанием и не заботятся о нем» [16].

Анализируя исследования российских и зарубежных ученых, мы видим, что, на развитие ребенка, в том числе и личное, и профессиональное, как правило, оказывают влияние и оставляют негативный след последствия сиротства. Фундаментальной составляющей этой проблемы является задача обеспечения профессионально-личностного становления и дальнейшей успешной социализации указанной категории детей.

Если мы обратимся к различным словарям за толкованием выражения «становление личности», то увидим, что в словаре психологии дана именно такая трактовка «становления личности», как «сознательный акт выявления и утверждения собственной позиции в проблемных ситуациях»², а в новейшем философском словаре, под редакцией А. Грицанова, понятию «становление» (англ. self-determination) определена следующая формулировка, как «процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком свободы»³. Обобщая словарные толкования понятия «становление», можно дать ему следующее определение, как «способность личности принимать ответственные решения при осуществлении своих собственных возможностей и ограничений (средств, условий и обстоятельств как внутренних, так и внешних).

Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников, А.П. Чернявская охарактеризовали становление личности в нескольких аспектах: социальное, личностное, профессиональное, жизненное, семейное⁴. Термин «становление» является одним из наиболее часто используемых как в философии, психологии, социологии, так и в педагогике, но его смысловая наполняемость так же часто является расплывчатой и неопределенной.

¹ Социально-педагогическая поддержка детей-сирот. [Электронный ресурс]. URL: <https://works.doklad.ru/view/GOzfMkcZpWc.html> (дата обращения: 25.04.2020).

² Психология: Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошеского. М.: Политиздат, 1990. С. 351.

³ Грицанов А. Новейший философский словарь Мн.: Книжный дом, 2003. 1279 с.

⁴ Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н., Чернявская А. П. ПрофорIENTATION и самоопределение детей-сирот: учеб.-метод. пособие / под. ред. Л. В. Байбородовой, М. И. Рожкова. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2010. 240 с.

Е.М. Ретивых обратила внимание на то, что социальное становление и жизненный смысл очень близки и в определенной степени проявляются через профессионально-личностное становление, которое, в свою очередь, тесно связано с жизненным, социальным, личностным и профессиональным¹.

Р.М. Гинзбург рассмотрел различные системы взглядов на профессиональное становление и определил два основных компонента, составляющих становление личности, таких как: ценностно-смысловой и активно-деятельностный² [4]. Проводя дальнейшие исследования по данной теме, рассмотрим какое определение «личностному становлению» даёт Л.Р. Ярулина. Она утверждает, что «личностное становление – это определение себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев становления личности и дальнейшая действительная реализация себя на основе этих критериев» [17].

Процесс профессионального развития личности многоэтапен, Е.М. Ретивых представила эти этапы в виде схемы (рисунок) и обозначила «профессиональное становление (самоопределение)» первым этапом этого длительного процесса³.



Рисунок. Схема профессионального становления личности

Представленные этапы изолированно друг от друга не существуют, а вытекают один из другого и тесно взаимодействуют между собой.

Исследователи Л.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников, А.П. Чернявская в своем научном труде «Профориентация и самоопределение детей-сирот» утверждают, что «развитие это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения материальных и идеальных объектов»⁴.

¹ Ретивых Е.М. Культура профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие. Брянск: Изд-во БГУ, 2008. С. 7.

² Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М, 1996. 60 с.

³ Ретивых Е.М. Культура профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие. Брянск: Изд-во БГУ, 2008. С. 7.

⁴ Байбородова Л. В. Указ. соч.

Л.С. Выготский в своих исследованиях всегда подчеркивал, что «только решительный выход за методологические пределы традиционной детской психологии может привести нас к исследованию развития того самого высшего психического синтеза, который с полным основанием должен быть назван личностью ребенка. История культурного развития ребенка приводит нас к истории развития личности» [3, с. 44].

Проводя анализ нашего исследования, видим, что этапы становления разнообразны, взаимосвязаны, взаимодополняемы и многофункциональны. Обращаясь к теме нашего исследования, можно резюмировать, что профессиональное неразрывно связано с личным становлением. От того, как человек (индивид) будет оценивать свои отношения и отношения людей определенной профессиональной группы в социуме и будет зависеть его профессионально-личностное становление; выбор своей профессиональной деятельности, развитие самого себя как профессионала (универсального работника).

Так, Е.Ю. Пряжникова и Н.С. Пряжников утверждают, что несмотря на то, что профессиональное и личное становление имеют общие «точки соприкосновения», а в реальности практически сливаются, но их всё-таки можно разделить и выделить у них следующие различия:

1) «профессиональное становление» – понятие более конкретное, его легче зафиксировать (например, по наличию диплома);

2) профессиональное становление в большей мере зависит от внешних условий, а личностное становление – от самого индивида¹.

Л.В. Байбородова, поддерживая утверждения предыдущих исследователей, также подчеркивает, что становление может быть личностным и профессиональным. Эти процессы, как утверждается, происходят в соответствии с образом «Я» («Я-концепция») с индивидуальной картиной мира (картиной мироздания). И, в зависимости от ориентиров осуществления становления, имеют разные уровни: нижний, средний и высший. Нижнему уровню соответствует отношение и чувства, которые испытываем к себе; среднему соответствует – осознание и самооценка отдельных личных свойств и качеств, которые образуют целостный образ; высшему соответствует – «чего хочу достичь, что для меня главное»².

¹ Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация: учеб. пособие. М.: Академия, 2007. С. 67.

² Байбородова Л.В. Указ. соч.

Л.Ю. Байбородова подчеркивает, что в зависимости от того, что выходит на первый план из содержания индивидуальной картины мира, когда она соотносится с «Я-концепцией», существует либо личностное (корреляция себя с социокультурными нормами), либо профессиональное становление (корреляция себя с миром деятельности)¹.

Л.И. Божович [2] в своих исследованиях обозначил формирование личности как процесс формирования социально значимых качеств личности, ее убеждений, взглядов, способностей, черт характера. По мере становления личности, как утверждает Е.Е. Смирнова, растёт целостность её психологической организации, накапливается новый потенциал развития².

Профессиональное становление, как трактует его А.К. Маркова, «это определение человеком самого себя относительно критериев профессионализма, разработанных в обществе (и принятых этим человеком). Обратившись к исследованиям А.К. Марковой, видим, что она выделяет два критерия профессионализма. Первый, когда индивид просто принадлежит к профессии или получает специальное образование, при этом считая себя уже профессионалом. Второй, когда человек считает, что индивидуальность является критерием профессионализма, а также индивидуальный творческий вклад в свою профессию, обогащение своей личности средствами профессии. Таким образом, с этой более высокой «планки» он себя самостановит и далее самореализует» [9].

Так, процесс многоаспектного профессионально-личностного становления детей-сирот в организациях среднего профессионального образования направлен на личностное раскрытие и осмысление профессиональных качеств и компетенций, освоение профессионального опыта, опыта построений профессиональных отношений со всеми субъектами как на этапе образования, так и на этапе профессиональной подготовки и переподготовки, профессиональной деятельности, построения траектории личного профессионального роста.

Обсуждение и выводы

Профессионально-личностное становление детей-сирот – это процесс, который влияет на весь жизненный путь человека, определяющий себя относительно критериев, выработанных и принятых в обществе.

¹ Байбородова Л.В. Указ. соч.

² Смирнова Е.Е. Указ. соч.

Данная категория детей очень уязвима в данном процессе и эти критерии для них кажутся очень завышенными. Социокультурное общество всегда даёт возможность становления (самоопределения) индивида и последующей, поэтапной, действенной реализации себя, как «Я-образа» на основе этих критериев; критериев принадлежности к определенной области общественных отношений и определенному социальному кругу, ограничение себя некоторым кругом профессий (возможно, и не смежных); критериев профессионализма.

Дело в том, что профессиональное становление детей-сирот часто является вынужденным и происходит в основном под давлением и требованиями общества («Вы должны устроиться на работу или начать изучать определенную профессию!»). Из этого следует, что профессиональному становлению может предшествовать личное становление, которое является более «частным», личным событием индивидуальной жизни. Процесс и результат личного становления не связаны с определенным возрастом и менее контролируются извне. Для детей-сирот проблема профессионального и личного становления особенно важна и трудна. Профессионально-личностное становление является частью социального формирования ребенка-сироты и предполагает его вступление в определенную сферу трудовой деятельности на основе его собственной воли.

Важнейшим средством профессионального становления является целенаправленная деятельность, которая предполагает оказание помощи детям-сиротам в осознанном выборе профессии в соответствии с их способностями и интересами, то есть речь идет о профориентации и создании организационно-педагогических условий для этого.

Большинство ученых, занимающихся данной проблемой, как отмечает М.Р. Гинзбург, сходятся в едином мнении, что индивид достигает апогея, вершины своего профессионального развития, на этапе самостоятельной профессиональной деятельности. Поэтому профессиональное развитие всегда будет зависеть от особенностей деятельности и индивидуальных возможностей конкретного человека. Из этого следует, что процесс профессионального развития индивидуален и уникален для каждого человека¹ [5].

¹ Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996. 60 с.

На процесс профессионально-личностного становления детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в организациях среднего профессионального образования влияет множество факторов: личностных, социальных, экономических, бытовых, экологических; стихийных и организованных, влияние которых поддается регулированию со стороны педагогов, или корректировка их влияния недоступна для воспитателей; объективные и субъективные; макро-, мезо- и микрофакторы.

Одним из средств, определяющих процесс профессионально-личностного становления детей-сирот в организациях среднего профессионального образования, являются организационно-педагогические условия.

Понятие «условие» не рассматривается в педагогических словарях и энциклопедиях как дефиниция. Рассмотрим его в узком и широком смыслах. Обратившись к философскому и социологическому словарям, мы установили, что понятие «условие» определяется как обстановка, в которой явление или процесс возникает, развивается, которые являются предпосылкой его существования. В учебном пособии по педагогике понятие «условия» рассматривалось как «требования, из которых следует исходить»¹; в толковом словаре рассматривается как «требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон»; «обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь»². В логическом словаре под «условием» понимается «среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы, явления» [10, с. 86].

Широкий смысл данного понятия в своих исследованиях определили Б.З. Вульф и В.Д. Иванов. Они рассмотрели дефиницию «условия», которая включает в себя совокупность факторов, обстоятельств, внешних и внутренних требований и параметров, учет и выполнение которых обеспечивает достижение предполагаемого результата³.

Но, многие авторы, как, например, В.И. Андреев, Р.С. Гершунская, В.В. Краевский, И.Я. Лернер и др., использующие этот термин в педагогических работах, научных статьях, понимают его как сочетание факторов и обстоятельств; внешних и внутренних требований и параметров.

¹ Бабанский Ю.К., Ильина Т.А., Сорокин Н.А. и др. Педагогика: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1983. С. 483.

² Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

³ Вульф Б.З., Иванов В.Д. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках. М.: Изд-во УРАО, 1997. 228 с.

Так, Л.М. Богданова считает, что условия могут быть как внешними, так и внутренними; зависимыми, независимыми; благоприятными, неблагоприятными. Одни педагоги отдают предпочтение внешним условиям – среде и воспитанию, другие – внутренним, согласно которым формирование личности определяется интересами и потребностями самой личности¹.

Дефиниция «педагогические условия» часто используется в сочетании с понятиями «организация», «организационные». Из различных научных подходов к определению понятия «организация» Е.Д. Алексеев опирается на трактовку, рассматривающую ее как процесс или особую деятельность, которая отражает способ и систему действий по реализации целей и принимаемых на их основе решений [1].

Система подготовки высококвалифицированных кадров, профессионалов своего дела из числа детей-сирот в условиях СПО включает в себя три основных взаимосвязанных элемента: содержательный, организационный и технологический. Организационно-педагогические условия разнообразны и зависят от направления и профиля подготовки, от внешних и внутренних факторов. Если обратиться к энциклопедии профессионального образования, то увидим их разнообразие. Так, в данной энциклопедии обозначено, что к ним могут относиться: структурное построение педагогического процесса, система взаимосвязей его элементов, управленческие механизмы взаимодействия его участников, а также совокупность и соподчиненность компонентов содержания, отраженных в учебно-программной документации, а также само содержание образования, отражающее целевые установки образовательного процесса и технологии его реализации².

Таким образом, можно констатировать, что организационно-педагогические условия являются обязательным условием для успешного протекания процесса профессионально-личностного становления детей-сирот в средних профессиональных образовательных организациях.

Выбирая себе профессию, ребенок-сирота определяет свое место в жизни и систему отношений, в которых он будет чувствовать себя важным и востребованным. Ведущая мысль, идея, которая лежит в основе работы с сиротами: «Не важно, что Вы сирота, а важнее всего, чтобы Вы

¹ Богданова Л.М. Педагогические условия формирования готовности педагогов профессиональных образовательных организаций к реализации ФГОС СПО: дис. ...канд. пед. наук. Ульяновск, 2018. 197 с.

² Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. Т. 3. Р-Я. М.: Рос. акад. образование: проф. образование, 1999. С. 19.

стали/станете мастером, профессионалом в своей профессии, Вы можете занять именно свое место в жизни и позаботиться о себе и своих близких. Основная цель, благодаря этой установке, будет достигнута – найдётся индивидуальное место в жизни».

Приоритетным вектором профориентации детей-сирот в организациях СПО является их профессиональное становление, которое неразрывно связано с жизненным, личным, культурным и социальным самоопределениями. Эти самоопределения у детей-сирот должны быть осознанными, выверенными и принятыми ими пройдя этапы (адаптации, мотивации, социализации).

Теоретическое значение по проблеме исследования заключается в том, что профессионально-личностное становление детей-сирот в организациях СПО – это не формальный процесс образования, не бумажная работа, а живой личный контакт с социумом, с обучающими (педагогами), с непосредственными работодателями, подкрепленный практикой с первых дней обучения.

Таким образом, если в организациях среднего профессионального образования будут организованы и реализованы организационно-педагогические условия, которые будут функционировать как целенаправленно организуемые процедуры, то процесс профессионально-личностного становления студентов-сирот СПО будет проходить быстрее и эффективнее, а для создания условий для формирования субъектности, активности и социализации данной категории детей непосредственно в самой профессии необходимо периодически усложнять учебные цели и вариативность содержания.

Список литературы

1. Алексеева Е.Д. Современные технологии предвидения профессионального будущего человека // Педагогическое образование в России. 2016. № 8. С. 78–81.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 23–24.
3. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика. С. 5–328.
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
5. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии, 1988. № 2 март-апрель. С. 19–27.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 508 с.
7. Коновалова Л. В. Проектные технологии в этнокультурном образовании // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2018. № 4. С. 311–321.

8. Кухарчук А.М., Ценципер А.Б. Профессиональное самоопределение учащихся. Мн.: Народная Асвета, 1984. 244 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
10. Поташник М.М., Лазарев В.С. Управление развитием школы. М.: Новая школа, 1995. 464 с.
11. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. СПб.: Питер, 2007. 387 с.
12. Прихожан А.М. Толстых Н.Н. Особенности психического развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи // Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 85.
13. Сафин В.Ф. Самоопределение личности: теоретические и эмпирические аспекты исследования: моногр. Уфа, 20004. 258 с.
14. Соболева И.А. Необходимость применения личностно-ориентированного обучения при подготовке специалистов среднего звена // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, дек. 2014 г. СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 305–306.
15. Федорова Ю.А., Хахлова О.Н. Профессиональное самоопределение студентов из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 1(62). С. 125–132.
16. Шульга Т.И., Олиференко Л.Я. Психологические основы работы с детьми «группы риска» в учреждениях социальной помощи и поддержки: моногр. М.: УРАО, 1997. 99 с.
17. Яруллина, Л.Р. Профессиональное и личностное самоопределение как поиск смысла в выбираемой профессии // Вестник ТИСБИ. 2004. № 2. С. 20–31.

References

1. Alekseeva, E.D. (2016) *Sovremennye tekhnologii predvideniya professional'nogo budushchego cheloveka* // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. No 8. P. 78–81. (In Russian).
2. Bozhovich, L.I. (1979) *Etapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze* [Stages of personality formation in ontogenesis]. *Voprosy psihologii – Questions of Psychology*. No 4. (In Russian).
3. Vygotsky, L.S. (1983) *Istoriya razvitiya vysshih psihicheskikh funktsij* [The history of the development of higher mental functions]. In: *Pedagogika* [Pedagogy]. P. 5–328. (In Russian).
4. Ginzburg, M.R. (1994) *Psihologicheskoe sodержanie lichnostnogo samoopredeleniya* [The psychological content of personal self-determination]. *Voprosy psihologii – Psychology Issues*. No 3. P. 43–52. (In Russian).
5. Ginzburg, M.R. (1998) *Lichnostnoe samoopredelenie kak psihologicheskaya problema* [Personal self-determination as a psychological problem]. *Voprosy psihologii – Psychology Issues*. No 2. P. 19–27. (In Russian).
6. Il'in, E.P. (2011) *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. Saint Petersburg.: Piter. (In Russian).
7. Konovalova, L.V. (2018) *Proektnye tekhnologii v etnokul'turnom obrazovanii* [Design technologies in ethnocultural education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. P. 311–321. (In Russian).
8. Kuharchuk, A.M., Cenciper, A.B. (1984) *Professional'noe samoopredelenie uchashchihsya* [Students' self-determination]. Minsk: Narodnaya Asveta. (In Russian).
9. Markova A.K. (1996) *Psihologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow: Znanie. (In Russian).

10. Potashnik, M.M. (1995) *Upravlenie razvitiem shkoly* [School development management]. Moscow: Novaya shkola. (In Russian).
11. Prihozhan, A.M., Tolstyh, N.N. (2007) *Psihologiya sirotstva* [Psychology of orphanhood]. Saint Petersburg: Piter, 2007. (In Russian).
12. Prihozhan, A.M., Tolstyh, N.N (1982) Osobennosti psicheskogo razvitiya mladshih shkol'nikov, vospityvayushchihnya vne sem'li [Peculiarities of the mental development of elementary schoolchildren brought up outside the family]. *Voprosy psichologii – Psychology Issues*. No 2. P. 85. (In Russian).
13. Safin, V.F. (2004) *Samoopredelenie lichnosti: teoreticheskie i empiricheskie aspekty issledovaniya* [Self-determination of personality: theoretical and empirical aspects of research]. Ufa. (In Russian).
14. Soboleva, I.A. (2014) Neobhodimost' primeneniya lichnostno-orientirovannogo obucheniya pri podgotovke specialistov srednego zvena [The need to use personality-oriented education in the training of mid-level specialists]. *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire* [Theory and practice of education in the modern world]. Proceedings of international conference. Saint Petersburg: Zanevskaya ploshchad'. P. 305-306. (In Russian).
15. Fedorova, Yu.A., Hahlova, O.N. (2016) Professional'noe samoopredelenie studentov iz chisla detej-sirot i detej, ostavshihnya bez popecheniya roditel'ey [Professional self-determination of students from among orphans and children without parental care]. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana – Pedagogical Journal of Bashkortostan*. No 1(62). P. 125–132. (In Russian).
16. Shulga, T.I. (1997). *Psihologicheskie osnovy raboty s det'mi "gruppy riska" v uchrezhdeniyah social'noj pomoshchi i podderzhki* [Psychological fundamentals of working with children at risk at social assistance and support institutions]. Moscow: URAO. (In Russian).
17. Yarullina, L.R. (2004) Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie kak poisk smysla v vybiraemoj professii [Professional and personal self-determination as a search for meaning in the chosen profession]. *Vestnik TISBI – Bulletin TISBI*. No 2. P. 20–31. (In Russian).

© Е.П. Архиповская, 2020

© Elena P. Arhipovskaya. 2020

Информация об авторе

Архиповская Елена Петровна, ассистент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-7255-7815, e-mail: elkaarhipka@mail.ru

Information about the author

Elena P. Arhipovskaya, Assistant, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-7255-7815, e-mail: elkaarhipka@mail.ru

Поступила в редакцию: 04.05.2020

Received: 04 May 2020

Принята к публикации: 24.05.2020

Accepted: 24 May 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 378.147 : 528.92

Логико-графическое представление о сущности профессиональной образованности

Е. А. Гаджиева

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

Введение. В статье рассматриваются вопросы визуализации информации как современного витка на спирали ее развития в связи с компьютерными технологиями, «экранном» способом предъявления таковой. Несомненно, это явление должно найти свое отражение и в обучении, в первую очередь, в профессиональной подготовке бакалавров.

Материалы и методы. Рассматривается компетентностный подход как основная категория, позволяющая организовать учебный процесс соответствующим образом в целях подготовки профессионально компетентных выпускников. В статье обсуждается вопрос не только обучения, но и образования, предполагающий интеллектуально-культурный, духовный рост студентов, развитие их личности за годы обучения. Разумеется, значительная часть аксиологического воспитания осуществляется «через предмет».

Результаты. В статье показано, что гармонично развитая личность выпускника предполагает его творческое начало, то есть развитие и право- и левополушарного мышления, что достигается педагогическим инструментарием, заключающемся как в наборе соответствующих учебных дисциплин, так в освоении системного процесса визуализации различного рода учебной информации. Важно, что этот процесс должен затрагивать и квалификацию преподавателей, ибо он предполагает владение универсальными метаметодическими приемами.

Обсуждение и выводы. В результате обсуждается универсальная логико-графическая схема, позволяющая понимать динамику развития личности студента за время освоения учебных дисциплин, а в перспективе – проводить различные оценки искомых параметров.

Благодарности: автор благодарит доктора педагогических наук, профессора А.А. Остапенко за творческую поддержку наших исследований по визуализации информации, за разделение идеи «геометрического» выражения и решения логико-онтологических задач.

Ключевые слова: визуализация, информация, компетентностный подход, логико-графическая схема, образование.

Для цитирования: Гаджиева Е.А. Логико-графическое представление о сущности профессиональной образованности // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 141–152.

Logic-graphical representation about the essence of professional education

Elena A. Gadzhieva

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

Introduction. The article discusses the issues of information visualization as a modern turn on the spiral of its development in connection with computer technology, the “screen” way of presenting it. Undoubtedly, this phenomenon should be reflected in education, primarily in the professional training of bachelors.

Materials and methods. The competency-based approach is considered as the main category, which allows organizing the educational process accordingly in order to prepare professionally competent graduates. The article discusses the question of not only education, but also education, which involves the intellectual, cultural, spiritual growth of students, the development of his personality over the years of training. Of course, a significant part of axiological education is carried out “through the subject”.

Results. The article shows that a harmoniously developed personality of the graduate presupposes his creative beginning, that is, the development of both right- and left-hemispheric thinking, which is achieved by pedagogical tools, which consists both in the collection of relevant academic disciplines and in the development of the systemic process of visualizing various kinds of educational information. It is important that this process should also affect the qualifications of teachers, because it involves the possession of universal metamethodic techniques.

Discussion and conclusion. As a result, a universal logical-graphical scheme is discussed, which allows one to understand the dynamics of the student’s personality development during the development of educational disciplines, and in the future to conduct various assessments of the desired parameters.

Key words: visualization, information, competency-based approach, logical-graphic diagram, education.

Acknowledgements: The author thanks Dr. A.A. Ostapenko for the creative support of our research on the visualization of information, for sharing the idea of “geometric” expression and solving logical and ontological problems.

For citation: Gadzhieva, E.A. (2020) Logiko-graficheskoe predstavlenie o sushchnosti professional'noj obrazovannosti [Logic-graphical representation about the essence of professional education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 141–152. (In Russian).

Введение

Научная проблема, которой посвящена статья, заключается в переходе от вербальной информации к графической средствами визуализации. Характерной особенностью сегодняшнего времени является

обновленное, повышенное внимание к информации, которая становится ресурсом, приобретает главенствующее значение при решении многих проблем. Однако источники информации в связи с развитием компьютерных технологий изменились по сравнению с таковыми, существовавшими десятилетия тому назад, а четкой системы визуализации учебной информации в профессиональной системе подготовки выпускников не наблюдается. Необходимо отметить то обстоятельство, что возросли не системные знания, а просто неизмеримо увеличилось количество самой доступной и разнообразной информации. В этом «океане» надо уметь плавать преподавателю, и научить студентов не утонуть в нем.

В связи с этим на платформе фундаментальных дисциплин разрабатываются современные инновационные методы профессионального обучения студентов, способствующие их умению работать с разнообразной вербальной и графической учебной информацией, развивающие системное, проблемное, образное мышление, формирующие профессиональную компетентность, готовность к трудовой деятельности.

Нами разработан информационно-картографический подход к работе с учебной информацией как локального, точечного характера, так и пространственно распространенной, топологической.

Визуализация учебной информации заключается в применении технологии перевода ее в графическую форму, в частности, в более разностороннем использовании полипредметного картографического метода обучения, тесно связанного с метаметодикой преподавания за счет общности графического образа в различных дисциплинах. По сути, развивается системная структура своеобразного языка представления учебной информации, а именно языка графикации, подобно существующим системам литерации, нумерации, например.

Исследование вопросов визуализации учебной информации при профессиональной подготовке студентов в университетах необходимо и актуально, так как в ней скрыты большие возможности для повышения эффективности процесса обучения, развития умственных творческих способностей обучающихся, повышения их профессиональной компетентности, интеллектуально–графического и общекультурного кругозора.

Необходимость научных исследований в этом направлении представляется весьма актуальной.

Целью статьи является обсуждение логико-графической схемы такого сложного и многогранного явления, как профессиональная компетентность. Обсуждается возможность представить его в некоем виртуальном многомерном пространстве и разработать способ динамической оценки явления в двухмерном измерении.

Обзор литературы

Исследования визуализации информации представляют собой очередную виток спирали развития научной мысли [6; 21].

Технология визуализации согласовывается с концепцией визуальной грамотности, возникшей во второй половине прошлого века в США. Она основывается на положениях о ведущей роли образа в процессах восприятия и понимания, необходимости подготовки сознания человека к деятельности в условиях все более «визуализирующегося» мира и увеличения информационной нагрузки [2].

Концепция метакартографии (А.Ф. Асланикашвили) разработана в 70-х годах прошлого столетия. Она представляет собой метатеорию, которая «объединяет в единую логико-методологическую систему все разделы картографии и определяет ее место в общей гносеологической системе наук» [3].

Метод познания предмета науки автор определяет как картографическое моделирование, включающее систему форм логических приемов познания, связывающих картографию с теорией познания, диалектической логикой, семиотикой, теорией информации. Она легла в основу картографического метода профессиональной подготовки как учителей географии, так и специалистов туристской отрасли в целях формирования у них образного, пространственного мышления, понимания структуры и связей в геопространстве, умения визуализировать его интеллектуально-графическими средствами [16, с. 4].

На общую картографию 90-х годов прошлого столетия опиралась графокоммуникационная концепция, не имеющая тогда специального наименования. Сегодня мы бы предложили ее называть графикацией, или более подробно – визуализацией информации средствами графикации.

Графокоммуникационная концепция (развиваемая французским ученым Ж.Бертенем и австрийским картографом Э. Арнбергером и его школой) опирается на изучение языка карты и, соответственно, самих карт, исходя из законов графики (графической семиотики) и визуального восприятия изображений [11].

И.С. Якиманская, рассматривает «пространственное мышление как динамическое единство субъективного и объективного, их тесного и неразрывного взаимообогащения в процессе деятельности. Поскольку в своих наиболее развитых формах пространственное мышление формируется в основном на графической основе, то его особенности исследуются в контексте общих характеристик образного мышления» [18].

Важным достоинством метода визуализации является то, что он способствует взаимодействию внешнего и внутреннего планов деятельности обучающегося. Многие психологи считают, что термины «образ», «представление», «мысленная картина» являются синонимами и что образ – это наглядное знание.

Опираясь на теорию П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных знаний, Н. Г. Салмина разработала основы развития знаковых систем и их применения в обучении [8; 17]. Знаковые системы известны давно и широко применяются в картографии, топографии при создании своеобразного языка условных знаков и способов изображения явлений.

Истоки теории и практики феномена графического образа, теории геоизображений получили развитие в трудах А. М. Берлянта и других [4; 5; 9; 13].

Именно графический образ является интегратором для всех иконических и инфографических изображений и позволяет обосновать расширение фундаментального картографического метода за счет приемов инфографики и принципа геоиконики. Освоение обучающимися интеллектуально-графической визуализации учебной информации, разностороннее применение инфокартографического метода, понимание основ языка графикации опирается на указанные выше теории визуализации, понятия о геопространстве и геоизображении, графическое моделирование.

Владение студентами инфокартографическим методом предполагает приобретение ими умения переводить вербальную форму информации в графическую, изображать таковую средствами графикации, – различными графемами, сочетается с психолого-педагогической целевой составляющей – сопутствующим развитием умственной деятельности повышением интеллектуального уровня будущих профессионалов, формированию их универсальной информационно-картографической компетентности [12; 16].

Материалы и методы

Информационно-картографический подход к визуализации как категория включает в себя и методы и способы визуализации информации. Мы выполнили наше частное исследование средствами логико-графической геометрической схемы, построенной в плоском двухмерном пространстве, что позволило проследить логику формирования сложного понятия готовности или компетентности.

Результаты

Поскольку понятие об информации безгранично? и определений ее существует множество, академик Н.Н. Моисеев полагал, что нет и не может быть строгого и достаточно универсального ее определения. Тем не менее, имеющиеся в разных источниках определения гласят о том, что это *знания, сведения, данные*. Очевидно, что у каждой науки «своя информация», соответственно, свои методы и приемы работы с ней. Рассмотрев работу с информацией, ее визуализацией в разных науках, в живописи, графике, архитектуре, в психолого-педагогических исследованиях, мы заключили, что современная инфографика – это визуализация любой информации, которую быстро и просто надо донести до потребителя. Тогда как представление информации на языке графикации в виде графем, логических схем, картографических изображений, любого графического моделирования – это сложный процесс познания, связанный с обработкой информации, ее анализом, свертыванием и изображением структуры, связей внутренних и внешних, понимания и функционирования изображенной схематично, графически [8; 9; 14]. Другими словами, визуализация – это работа зрения, а графикация – это работа мышления, разума.

Методика графикации используется при подготовке бакалавров по туризму недостаточно полно, ее возможности в профессиональном образовании еще предстоит изучать. Зачастую простое свертывание информации за счет ее перевода в графический вид облегчает усвоение материала и стимулирует мышление, а иногда и способствует получению новых умозаключений, особенно в тех случаях, когда студент не только читает готовую схему, а строит ее сам по результатам получения вербальной информации, переводит ее на графический язык; затем интерпретация графемы может привести его к дополнительным выводам.

При подготовке студентов в университетах особенно значимыми становятся проблемы образования. Повторим, что образование – это единство обучения и воспитания. Если с учением более-менее все понятно, то воспитание происходит в лучшем случае «через предмет». По ходу рассуждения заметим, что сегодня в связи со сложившейся ситуацией с недостаточно продуманным «с колес» использованием электронных образовательных ресурсов образование подменяется обучением. Очевидно, что дистанционное обучение должно сопровождаться личностным взаимодействием преподавателя и студента, учителя и ученика. Мы помним своих наставников, в первую очередь, какими они были, как к нам относились, как мы с ними разговаривали, о чем нам книги дарили, как вели уроки или читали лекции. Именно этим они нас «воспитывали».

С воспитательной, педагогической точки зрения мы различаем становление и развитие личности, ее духовность и душевность, зачастую не представляя точный смысл этих важных понятий. Профессор А.А. Остапенко разработал антропологическую модель образования человека, опирающуюся на соотношение процессов *развития, формирования и становления* [15]. Разобравшись в этимологии терминов «развитие», «формирование», «становление», их латентной геометрии пространства, визуально-графическая культура автора способствовала тому, что сложнейшие для усвоения понятия легли каждое на свое место в графическом изображении «антропологической модели образования человека». Стало очевидно, что дух – высокий, а душа – широкая. В такой интерпретации четко различается вертикаль и горизонталь. Метафоричность размышлений о вертикали и горизонтали, представленная визуально, привела ученого к построению графической модели спирали процесса образования.

Опираясь на этот подход, мы графически представляем *развитие* личности как стремление к получению знаний, к расширению горизонта познания. На графеме (рис. 1) это движение от «0» к «а», «b» (или от первого курса к последнему, или от первого класса к десятому). Это развитие сопряжено с соответствующим *становлением* личности на базе приобретаемых знаний и жизненного опыта, которое выражается в возрастании ее культуры, интеллекта. Очевидно, что развитие связано с возрастанием личности, способствует ее становлению. Правило сложения векторов позволяет построить и рассмотреть искомый *суммарный результат* изменения личности по диагонали, назовем его ОБРАЗованность, или готовность к деятельности, профессиональная

компетентность. Пользуясь предлагаемым логико-графическим приемом интерпретации информации, рассмотрим «образование» как интегративный процесс обучения и воспитания. В таком же графике, соответственно, можно изменить название осей: «развитие» заменим на «обучение», а «становление» назовем «воспитанием». Равнодействующая будет представлять суммарное взаимодействие этих двух искусственно разделенных в целях их исследования процессов, составляющих «образование». Предварительные выводы из этих построений говорят о том, что, несомненно, существует прямая зависимость между обучением – расширением горизонта знаний, воспитанием как *формированием* мировоззрения личности и ОБРАЗованием – качественной характеристикой «хорошего», т.е. соблюдающего нормы поведения и совершающего соответствующие поступки, патриота, грамотного человека.

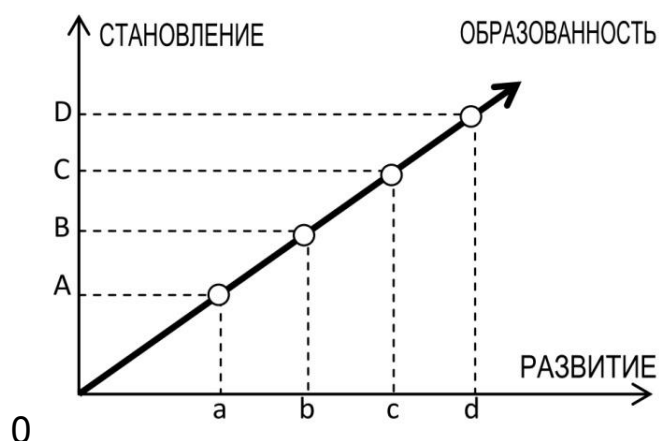


Рис. 1. Зависимость между развитием и становлением в процессе профессионального обучения

Обсуждение и выводы

В перспективе можно, пользуясь этим универсальным графиком, придать значения различным исследуемым параметрам по осям и попытаться определить количественно интегративный результат геометрически. Например, посмотреть приращение профессиональной готовности в зависимости от баллов по компетенциям, имеющим разную сложность и временную протяженность. Представим себе графему сложения двух векторов («развития» и «становления») по правилу параллелограмма, на которой сумма векторов равна диагонали геометрической фигуры. Эта линия диагонали и будет изображать *образованность, готовность выпускника* к профессиональной деятельности.

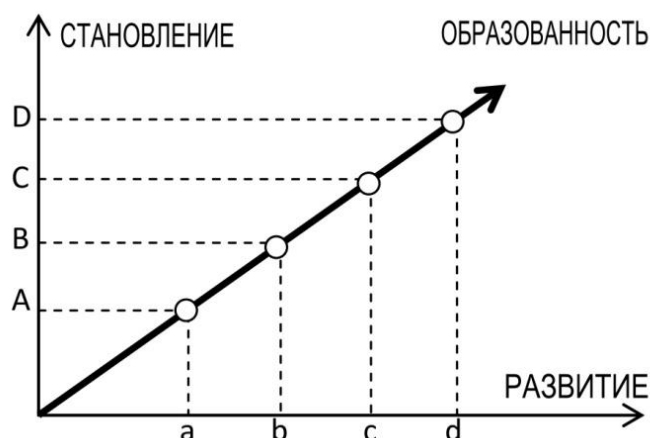


Рис. 2. Графема понятий становления, развития, образованности в профессиональной деятельности (по А.А. Остапенко [15])

Ось X – развитие; ось Y – становление; a, b, c, d – расширение горизонта приращением знаний; A, B, C, D – ступени (уровни) профессионального восхождения.

При взгляде на графему очевиден результат взаимозависимости между развитием и становлением личности студента. Процессу *развития*, приращению знаний от курса к курсу, расширению развития личности подчинены все условия совершения учебного процесса, его содержание. Вполне ожидаемо, что они соответствуют скачкообразным ступеням роста, *становлению* личности студента, восхождения и совершенствования от курса к курсу.

Нам представляется, что в *развитии* (и *формировании*) личности студента ведущая роль принадлежит преподавателям, ведущим учебный процесс. Движение вверх по ступеням роста, *становление* личности – самостоятельный процесс, во многом зависящий от самой личности, ее исходного интеллектуального уровня, рефлексии на происходящие вокруг нее события, стремления к профессиональному и общекультурному росту, к жизненному идеалу. Взаимодействию этих взаимных устремлений преподавателей и студентов соответствует каждая ступень личностного восхождения и в итоге готовность бакалавров к профессиональной деятельности.

Осталось, конечно, немалое поле деятельности для исследователей – определить мерность параметров по всем трем осям. Но это для развития теории, на практике же все мыслительные процессы происходят в одной студенческой голове, при этом развивается и формируется лич-

ность. Развитие и формирование как взаимосвязанные процессы приводят ее к профессионально-личностному становлению. Одной из составляющих этого процесса, необходимого для развития кругозора, следует считать пространственное мышление. Уровень владения информационно-картографическим подходом весьма перспективен и безграничен.

Список литературы

1. Абрамян Л.А. Кант и проблема. Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1979. 259 с.
2. Авдулова И.В. Технология визуализации учебной информации на основе разработки интеллект-карт. опыт и перспективы // Образование. наука. карьера: сб. науч. ст. междунар. науч.-метод. конф. Новосибирск, 2018. С.86–90.
3. Асланикашвили А.Ф. Метакартография. Основные проблемы. Тбилиси: Мецниереба, 1974. 125 с.
4. Берлянт А.М. Геоиконика. М.: Фирма «Астрей», 1996. 206 с.
5. Берлянт А.М. Образ пространства: карта и информация. М.: Мысль, 1986. 238 с.
6. Боумен У. Графическое представление информации: моногр. М.: Мир, 1971. 228 с.
7. Грушевский С.П., Иванова О.В., Остапенко А.А. Модульная визуализация учебной информации в профессиональном образовании: моногр. М.: НИИ школьных технологий, 2017. 200 с.
8. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука: избранные психологические труды. М.: Ин-т практич. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1998. С. 272–317.
9. Зинченко В.П. Формирование зрительного образа: исследование деятельности зрительной системы. М.; СПб.: ЦГИ Принт, 2017. С. 303–376.
10. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. 2001. Т. 3. № 5. С. 34.
11. Картография. Вып. 4. Геоинформационные системы. М.: Картгеоцентр, 1994. 348 с.
12. Комиссарова Т.С., Гаджиева Е.А. Графический образ как интегратор метаметодики визуализации учебной информации // География: развитие науки и образования // Коллект. моногр. по материалам Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. СПб., 2019. С. 394–396.
13. Кондратенко О.А. Инфографика в вузе: формируем визуальную компетенцию // Перспективы науки и образования. 2014. № 2(8). С. 109–115.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
15. Остапенко А.А. Восхождение к полноте образования человека // Лестница полноты образования человека. Опыт научной дискуссии. М., 2019. С. 8–46.
16. Салищев К.А. О картографическом методе познания (анализ некоторых представлений о картографии) // Вестник Московского университета. 1975. №1. С. 3–10.
17. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
18. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М.: Педагогика, 1980. 240 с.

19. Arslan D., Toy E. The visual problems of infographics // *Global Journal on Humanities & Social Sciences*. 2015. Vol.1. No 1. P. 409–414.

20. Cairo A. *The Functional Art: An introduction to information graphics and visualization*. Berkeley: New Riders, 2012. 384 p.

References

1. Abramyan, L.A. (1979) *Kant i problema znaniya* [Kant and the problem] Erevan: Izdvo AN ArmSSR. (In Russian).

2. Avdulova, I.V. (2018) *Tekhnologiya vizualizacii uchebnoj informacii na osnove razrabotki intellekt-kart. opyt i perspektivy* [Technology for visualization of educational information based on the development of intelligence maps. experience and prospects]. *Obrazovanie. nauka. kar'era* [Education, science, career]. Proceedings of the International Conference. P. 86–90. (In Russian).

3. Aslanikashvili, A.F. (1974) *Metakartografiya. Osnovnye problemy* [Metacercaria. Main problem]. Tbilisi: Mecniereba. (In Russian).

4. Berlyant, A.M. (1996) *Geoikonika* [Geoiconics]. Moscow: Firma "Astreya". (In Russian).

5. Berlyant, A.M. (1986) *Obraz prostranstva: karta i informaciya* [Image of space: map and information]. Moscow: Mysl'. (In Russian).

6. Boumen, U. (1971) *Graficheskoe predstavlenie informacii* [Graphic representation of information]. Moscow: Mir. (In Russian).

7. Grushevskij, S.P., Ivanova, O.V., Ostapenko, A.A. (2017) *Modul'naya vizualizaciya uchebnoj informacii v professional'nom obrazovanii* [Modular visualization of educational information in professional education]. Moscow: NII shkol'nyh tekhnologij. (In Russian).

8. Gal'perin P.Ya. (1998) *Psihologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennyh dejstvij* [Psychology of thinking and the doctrine of the gradual formation of mental actions]. In: *Psihologiya kak ob'ektivnaya nauka: izbrannye psihologicheskie trudy* [Psychology as an objective science: selected psychological works]. Moscow: Institut prakticheskoy psihologii; Voronezh: Izdatel'ctvo NPO "MODEK". P. 272–317. (In Russian).

9. Zinchenko, V.P. (2017) *Formirovanie zritel'nogo obraza: issledovanie deyatel'nosti zritel'noj sistemy* [The formation of the visual image: a study of the activities of the visual system]. Moscow; Saint Petersburg: CGI Print. P. 303–376. (In Russian).

10. Zimnyaya, I.A. (2001) *Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya* [Key competencies – a new paradigm for the results of modern education]. *Vysshee obrazovanie segodnya – Higher education today*. Vol. 3. No 5. P. 34. (In Russian).

11. *Kartografiya Vyp. 4. Geoinformacionnye sistemy* (1994) [Cartography. Issue 4. Geoinformational systems]. Moscow: Kartgeocentr. (In Russian).

12. Komissarova, T.S., Gadzhieva, E.A. (2019) *Graficheskij obraz kak integrator metametodiki vizualizacii uchebnoj informacii* [Graphic image as an integrator of metametadate visualization of the educational information]. *Geografiya: razvitie nauki i obrazovaniya* [Geography: the development of science and education]. P. 394–396. (In Russian).

13. Kondratenko, O.A. (2014) Infografika v vuze: formiruem vizual'nuyu kompetenciyu [Infographics in higher education: building visual competence]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Prospects for Science and Education*. No 2(8). P. 109–115. (In Russian).

14. Leont'ev, A.N. (1977) *Deyatel'nost', soznanie, lichnost'* [Activity, consciousness, personality]. Moscow: Politizdat. (In Russian).

15. Ostapenko A.A. (2019) Voskhozhdenie k polnote obrazovaniya cheloveka [Ascent to the fullness of human education]. In: *Lestvica polnoty obrazovaniya cheloveka. Opyt nauchnoj diskussii* [Lestvica of the fullness of human education. Scientific Discussion Experience]. Moscow. P. 8–46. (In Russian).

16. Salishchev, K.A. (1975) O kartograficheskom metode poznaniya (analiz nekotoryh predstavlenij o kartografii) [About the cartographic method of knowledge (analysis of some ideas about cartography)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta – Bulletin of Moscow University*. No 1. P. 3–10. (In Russian).

17. Salmina, N.G. (1988) *Znak i simbol v obuchenii* [Sign and symbol in training]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta. (In Russian).

18. Yakimanskaya, I.S. (1980) *Razvitie prostranstvennogo myshleniya shkol'nikov* [Development of spatial thinking of schoolchildren]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).

19. Arslan D., Toy E. (2015). The visual problems of infographics. *Global Journal on Humanites & Social Sciences*. Vol. 1. No 1. P. 409–414.

20. Cairo, A. (2012) *The Functional Art: An introduction to information graphics and visualization*. Berkeley: New Riders.

© Е.А. Гаджиева, 2020

© Elena A. Gadzieva, 2020

Информация об авторе

Гаджиева Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-6363-1270, e-mail: e.gadzhieva@lengu.ru

Information about the author

Elena A. Gadzhieva, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-6363-1270, e-mail: e.gadzhieva@lengu.ru

Поступила в редакцию: 08.06.2020

Received: 08 June 2019

Принята к публикации: 19.06.2020

Accepted: 19 June 2019

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 378.147

Формирование профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов в области лингвистического образования младших школьников

Н. Ю. Данилова

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

Введение. Одной из главных профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов является готовность осуществлять работу в соответствии с ФГОС НОО. Несоответствие многих существующих методических рекомендаций и разрабатываемых студентами технологических карт уроков системно-деятельностному подходу, лежащему в основе ФГОС НОО, связано с проблемой недостаточной сформированности данной компетенции у выпускников вузов. Это определило цель данного исследования: определить содержание, операционализировать и детализировать методику работы по формированию у студентов – будущих педагогов данной профессиональной компетенции.

Материалы и методы. В качестве материала исследования были использованы, с одной стороны, теоретические работы отечественных и зарубежных авторов о сущности профессиональных компетенций и их структуре, с другой стороны, содержание и формы работы со студентами в сфере их подготовки к осуществлению процесса лингвистического образования младших школьников. Основные методы исследования – анализ специальной литературы по проблемам применения компетентностного подхода в образовании, ретроспективный анализ опыта, концептуальные обоснования и анализ педагогической практики.

Результаты. Нами выделены три главных компонента компетенции – когнитивный, деятельностный и ценностный – и основные направления и проблемы работы по их формированию. Для когнитивного компонента существенной проблемой является понимание концептуальных положений стандарта и сущности таких элементов обучения, как учебная задача, обобщенный способ действия применительно к освоению детьми знаний и умений в области начального курса русского языка. Формирование деятельностного компонента компетенции разделено нами на три ступени: 1) детальный анализ положительного и отрицательного опыта других педагогов, 2) дополнение соответствующих ФГОС технологических карт уроков и переработка проектов уроков, не соответствующих требованиям системно-деятельностного подхода; 3) создание студентами собственных проектов уроков. К этапам формирования ценностного компонента компетенции при обучении в вузе относятся 1) предъявление ценностей, реализуемое в ходе эвристического обучения самих студентов; 2) осознание ценностей (рефлексия данного опыта обучения), 3) принятие ценностей в процессе участия в

ролевых играх, в результате чего концептуальные положения стандарта приобретают для каждого студента личностный смысл, 4) реализация ценностей в деятельности (осуществление преподавательской деятельности и признание плодотворности применения системно-деятельностного подхода в обучении русскому языку младших школьников).

Обсуждение и выводы. Проведенное исследование позволило нам сделать вывод о том, что наименее разработанными в современной методике обучения студентов – будущих педагогов являются вопросы формирования ценностного компонента компетенций, а также определение измерительных материалов и самой процедуры измерения для оценки сформированности деятельностного и ценностного компонентов компетенции.

Ключевые слова: лингвистическое образование, младшие школьники, системно-деятельностный подход, развивающее обучение, профессиональные компетенции, когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты.

Для цитирования: Данилова Н. Ю. Формирование профессиональных компетенций студентов – будущих педагогов в области лингвистического образования младших школьников // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 153–172.

Formation of professional competences of students – future teachers in the field of linguistic education of younger students

Nadezhda Yu. Danilova

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

Introduction. One of the main professional competencies of students – future teachers is their readiness to work in accordance with the Federal state educational standards (FSES). Non-compliance of many existing guidelines and develop students routings lessons system-activity podhodom underlying education standards, due to the lack of formation of this competence of graduates. This determined the purpose of this study: to determine the content, operationalize and detail the methodology of work on the formation of students – future teachers of this professional competence.

Materials and methods. The research material was used, on the one hand, theoretical works of domestic and foreign authors on the essence of professional competencies and their structure, on the other hand, the content and forms of work with students in the field of their preparation for the implementation of the process of linguistic education of primary school children. The main research methods are the analysis of special literature on the problems of applying the competence approach in education, retrospective analysis of experience, conceptual justifications and analysis of pedagogical practice.

Results. We have identified three main components of competence - cognitive, activity and value-and the main directions and problems of their formation. For the cognitive component, an essential problem is understanding the conceptual provisions of the standard

and the essence of such elements of learning as the educational task, the generalized method of action in relation to the development of children's knowledge and skills in the field of the initial course of the Russian language. The formation of the activity component of competence is divided into three stages: 1) a detailed analysis of the positive and negative experience of other teachers, 2) adding appropriate FSES technological maps of lessons and processing projects of lessons that do not meet the requirements of the system-activity approach; 3) creating students' own projects of lessons. The stages of formation of the value component of competence in higher education include 1) presentation of values, implemented in the course of heuristic training of students themselves; 2) awareness of values (reflection of this learning experience), 3) acceptance of values in the process of participation in role-playing games, as a result of which the conceptual provisions of the standard acquire a personal meaning for each student, 4) implementation of values in activities (implementation of teaching activities and recognition of the fruitfulness of the system-activity approach in teaching Russian to younger students).

Discussion and conclusion. The conducted research allowed us to conclude that the least developed in the modern methodology of teaching students – future teachers are the issues of formation of the value component of competencies, as well as the definition of measuring materials and the measurement procedure itself to assess the formation of the activity and value components of competence.

Key words: linguistic education, younger students, system-activity approach, developing training, professional competence, cognitive, activity and value components.

For citation: Danilova, N, Yu. (2020) Formirovanie professional'nyh kompetencij studentov – budushchih pedagogov v oblasti lingvisticheskogo obrazovaniya mladshih shkol'nikov [Formation of professional competences of students – future teachers in the field of linguistic education of younger students]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. 2020. No 2. P. 153–172. (In Russian).

Введение

В соответствии с введенным ФГОС ВПО последнего поколения в результате обучения в вузе студенты должны овладеть рядом профессиональных компетенций. Однако работа по их формированию связана с некоторыми не до конца разрешенными проблемами, что проявляется в недостаточно высоком уровне сформированности определенных стандартом компетенций. Так, для обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») компетенцией является «готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями ФГОС

НОО» (ПК-1). Если проводить ранжирование всех представленных в стандарте компетенций, то ПК-1 относится к «пороговым функциональным компетенциям», если использовать терминологию, предложенную Е.Н. Кулаковой и ее соавторами [7], поскольку наличие данной компетенции – необходимое условие выполнения профессиональных обязанностей педагога. Однако наблюдения за проводимыми студентами уроками на практике, анализ предлагаемых учителями и методистами конспектов и технологических карт уроков, представленных в сети Интернет, показывает, что в полной мере требованиям стандарта отвечают лишь немногие из данных разработок, следовательно, компетенция ПК-1 у многих выпускников педагогических факультетов вузов является сформированной не в полной мере.

Проблемы внедрения основных принципов ФГОС НОО в практику обучения младших школьников отмечаются многими отечественными учеными и педагогами-практиками. В качестве причин указываются при этом как недостаточная конкретизация концептуальных положений стандарта, так и отсутствие для их реализации достаточного количества доступных учителям и студентам методических разработок, на которые можно было бы опираться. Отмечаемые проблемы требуют более глубокого рассмотрения их причин и поиска возможных путей их разрешения.

Цель нашего исследования – определить содержание и методику работы по формированию компетенции ПК-1 в соответствии с выделенными на основе вычлененных компонентов данной компетенции направлениями.

Гипотеза исследования – работа по формированию компетенции ПК-1 у современных студентов – будущих педагогов в области лингвистического образования младших школьников будет эффективной, если проводить целенаправленную работу по формированию всех компонентов компетенции.

Задачи работы: рассмотреть основные проблемы подготовки выпускников средней школы, препятствующие успешному овладению профессиональными компетенциями; изучить подходы к определению структуры профессиональных компетенций в работах отечественных и зарубежных ученых; выделить этапы формирования различных компонентов компетенций и определить содержание, формы и методы работы на каждом из выделенных этапов.

Обзор литературы

Во ФГОС ВПО определен перечень профессиональных компетенций, структурный состав каждой компетенции определяется организациями высшего профессионального образования. При этом традиционно в качестве компонентов компетенций рассматриваются приобретаемые студентами знания, умения и навыки. Однако многие исследователи указывают на отличие компетентностного подхода в образовании от традиционного ЗУНовского подхода, подчеркивая усиление в современном образовании практической составляющей обучения и предлагая определять результаты профессиональной подготовки выпускников вуза не только комплексом освоенных знаний, умений и навыков [5]. При этом до сих пор не сформировалось единое мнение о сущности и компонентном составе формируемых компетенций, расплывчатость соответствующих определений, отсутствие «операционализированных описаний» компетенций уже становились предметом научной рефлексии как в зарубежной [16], так и в отечественной литературе [6]. Голландские исследователи Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer, размышляя о причинах неоднозначности в понимании компетенции, указывают при этом на символический характер понятия «компетенция», допускают принципиальную возможность множества определений, различающихся в зависимости от цели их построения, позиции автора (его опыта, представлений об исходных понятиях) и контекста использования определения [20].

В педагогике существуют различные представления о структуре компетенций. В работах зарубежных (европейских) ученых представления о компетенциях эволюционировали от поведенческого и функционального подходов, предполагавших включение в структуру компетенции таких компонентов, как знания, «выполнение функциональных обязанностей в соответствии со стандартами», личностные качества (установление доверительных отношений, межличностное понимание, уверенность в себе, самоконтроль, адекватная самооценка и др.) и особенности поведения, к многомерному («целостному») подходу [7], включающему в модель компетенции такие составляющие, как знания, профессиональные умения, личностные качества, этические компоненты, а также непрерывное обучение, рефлексия, «способность к решению проблем в условиях неопределенности» [21]. Так, R.J. Mirabile выделяет в качестве возможных компонентов компетенции знания, навыки, высокий уровень выполнения

профессиональной деятельности, мотивы, ценности и убеждения [17]. К. Кеер, используя сравнение внутреннего устройства компетенции с частью человеческого организма (пальцами и ладонью), относит к элементам компетенции («пальцам») знания, навыки, опыт, контакты и ценности, однако и координация элементов («ладонь»), и контроль над всей системой («нервная система») также входят в структуру компетенции [15]. Согласно концепции В.И. Байденко, в каждой компетенции присутствуют мотивационная, этическая, когнитивная, операционно-технологическая, социальная и поведенческая составляющие [2]. Э.Ф. Зеер включает в структуру компетенции мотивационный и эмоционально-волевой компоненты [4]. По мнению А.К. Марковой, в структуре профессиональной компетенции, которую автор называет «компетентностью», выделяются гносеологический, ценностно-смысловой, деятельностный и личностный компоненты [9]. Ю.Г. Татур считает, что в структуре каждой компетенции следует выделять когнитивную (знание и понимание), деятельностную (практическое и оперативное применение знаний) и ценностную составляющие [13]. Американские исследователи L.M. Spencer и S.M. Spencer предложили для представления структуры компетенции модель айсберга, видимую, надводную часть которого образуют знания и умения, приобретаемые в процессе обучения; невидимую же, подводную часть айсберга составляют мотивы, личностные качества, Я-концепция, и этим компонентам компетенции трудно научить в процессе профессионального образования [19]. Некоторые авторы, в частности, S. В. Parry, предлагают учитывать в структуре компетенции только те компоненты, которые можно развить (сформировать) в процессе обучения и измерить (это интеграция соответствующих знаний, навыков и отношений), поэтому ценности и мотивы как не приобретаемые в процессе обучения и трудно-измеримые в составе компетенции не рассматриваются [18].

Таким образом, в структуре компетенций, наряду с компонентами, которые соотносятся со знаниями, умениями и навыками, проявляемыми в профессиональной деятельности, многими авторами выделяется ценностный (мотивационный) компонент. Однако в перечне требований к результатам профессиональной подготовки данный компонент не приводится, методика формирования данного компонента практически не разработана. В некоторых случаях намечаются подходы к созданию соответствующей методики. Так, И.Б. Шмигирилова для методики обучения

школьников определила факторы, способствующие формированию компетенций, и среди них выделила «мотивационное обеспечение и ценностную ориентацию деятельности на основе создания возможностей самореализации участников учебного процесса» [14, с. 262]. Однако более детально и применительно к высшему образованию данный вопрос не рассматривается.

Игнорирование необходимости работы по формированию ценностного компонента профессиональных компетенций приводит к тому, что для выпускников вуза многие профессиональные требования оказываются не наполненными ценностным смыслом, поэтому выполняются формально, что не может, в частности, обеспечить достижения учениками всех требуемых современным стандартом результатов обучения. Недостаточно разработана методика формирования и других компонентов каждой из компетенций.

Материалы и методы

Рассмотрим далее особенности формирования профессиональной компетенции ПК-1 («готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями ФГОС НОО») у студентов ЛГУ им. А. С. Пушкина в процессе изучения методики обучения младших школьников русскому языку.

В нашем исследовании использованы как теоретические (анализ специальной литературы по проблемам применения компетентностного подхода в образовании, вопросам определения понятий «компетенция» и «ценность», выделения компонентов компетенций и этапов интериоризации ценностей; сравнение, обобщение), так и эмпирические методы (ретроспективный анализ опыта, концептуальные обоснования и анализ педагогической практики).

В процессе изучения специальной литературы мы, разделяя представление о возможности различных определений понятия «компетенция», провели сопоставительный анализ выводов разных авторов и на основе результатов анализа, а также исходя из цели нашей работы (определить содержание и методику работы по формированию компетенции ПК-1 у студентов – будущих педагогов), выделили три компонента компетенции, наиболее существенные для профессиональной подготовки учителей начальной школы, – когнитивный, деятельностный и ценностный компоненты.

На следующем этапе нами были определены составляющие образовательного процесса (содержание, формы, методы и приемы работы), способствующие формированию каждого из данных компонентов. Рассмотрение образовательного процесса в данном аспекте, анализ практического опыта позволил нам выделить основные проблемы формирования рассматриваемой компетенции, многие из которых оказались связанными с деятельностным и ценностным компонентами. Причины данных проблем связаны с различными факторами, в частности – психологическими и социальными, рассмотрение которых мы также включили в данное исследование.

На основе ретроспективного анализа педагогического опыта мы выделили три ступени формирования деятельностного компонента и раскрыли содержание и методику работы на каждой ступени на примере изучения дисциплины «Методика обучения грамоте», предложили обоснование использования предлагаемых нами приемов и средств работы.

Анализ процесса формирования ценностного компонента (на основе изучения психологической литературы и наблюдения за практической деятельностью студентов) позволил нам выделить несколько этапов интериоризации ценностей, которые могут быть осуществлены в процессе обучения в вузе. Для каждого из данных этапов мы определили приемы и формы работы.

Понимая, что представленная в данной работе методика является одним из возможных подходов операционализировать и детализировать процесс формирования профессиональных компетенций, в завершающей части работы мы определили выявленные проблемы и перспективы исследования.

Результаты исследования

Выделяемый практически всеми исследователями когнитивный (гносеологический) компонент компетенции соотносится со знаниями в традиционном подходе к обучению. Освоению данного компонента способствует изучение на лекционных и практических занятиях, а также в процессе самостоятельного анализа специальной литературы принципов, основных методов, приемов, средств и форм работы по реализации системно-деятельностного подхода к организации лингвистического образования младших школьников.

Важнейшими принципами обучения в данном отношении являются такие общедидактические принципы, как принцип развивающего обучения, принцип активности и сознательности, принцип связи обучения с жизнью, принцип усвоения обобщенных способов действия; а также частнодидактические принципы: коммуникативный принцип (необходимость формирования у учащихся коммуникативных умений), принцип единства изучения языка и обучения речи (необходимость изучения единиц языка в единстве их значения, формы и функции; необходимость связи изучения языка с обучением всем видам речевой деятельности), принцип опоры на модели языка и алгоритмы речи (необходимость использования моделей построения языковых единиц и алгоритмов речевых действий, например, модели построения рассуждения или алгоритма написания сжатого изложения, алгоритма осуществления саморедактирования текста сочинения и изложения), принцип сопоставления и дифференциации единиц языка в процессе речевого выбора (необходимость развития умения сравнивать и устанавливать различия сходных в каком-либо отношении языковых единиц для адекватного выбора слов (из имеющихся в языке гипонимов, синонимов, паронимов), грамматических конструкций, типа, жанра, композиции и стиля текста).

К методам обучения, позволяющим реализовать системно-деятельностный подход, относятся методы обеспечения мотивации учебно-познавательной деятельности (в частности, создание проблемных ситуаций), языковой анализ, в особенности используемый на этапе подготовки к изучению (открытию) нового, метод конструирования, предполагающий построение речевых единиц по известным моделям, эвристические (поисковые) методы (лингвистический эксперимент, метод информационного поиска, методы моделирования и построения алгоритма), творческие методы (проектные задачи, сочинения – составление текстов определенных жанров, используемых в коммуникативной практике), методы самоконтроля и самооценки [11].

Если усвоение соответствующих знаний не вызывает у будущих педагогов существенных трудностей, то глубокого понимания концептуальных положений стандарта часто не происходит. Так, применительно к изучению русского языка студентам сложно отличить учебную задачу, связанную с усвоением обобщенного способа действия, от конкретно-практической задачи. В частности, такое непонимание наблюдается в

связи с решением орфографических задач. Отчасти непонимание обусловлено тем, что студентов, бывших школьников, их собственные учителя не учили осознанию общих принципов русского правописания, поэтому предлагаемое объяснение типа «в слове *заботливый* в суффиксе пишется *и*, так как в сильной позиции (*счастливый*) пишется *и*», субъективно воспринимается с недоверием, укоренившаяся привычка приводить иное объяснение («суффикс *-лив-* нужно запомнить») не позволяет принять более правильное, но для многих студентов непривычное решение и упорядочить собственные представления о принципах русской орфографии. Помимо отсутствия соответствующих знаний, в целом неумение обобщать и анализировать типично для выпускников школ России, в структуре умений большинства из которых репродуктивные умения преобладают над интеллектуальными умениями высокого уровня [10]. Если же учитывать установленный социологами факт «двойного негативного отбора», типичного для выбора профессии школьного учителя в нашей стране [10], то необходимо выстраивать систему обучения будущих педагогов так, чтобы образование в вузе позволяло исправить недочеты среднего образования и способствовало развитию у студентов умений анализировать, обобщать, выдвигать гипотезы и др.

Соотносимый с навыками и умениями деятельностный компонент компетенции осваивается в ходе выполнения практических и лабораторных работ, а также в процессе прохождения педагогической практики и написания курсовых и дипломных работ. Умение проектировать и проводить уроки в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода формируется еще более тяжело, чем когнитивная составляющая компетенции ПК-1. Для реализации требований стандарта в разработке конкретных уроков требуется не только умение выбирать среди готовых разработок наиболее эффективные, понимая при этом методический смысл использования тех или иных средств и приемов, но и умение самостоятельно реализовать принципы системно-деятельностного подхода, поскольку часто готовых технологических карт уроков по изучению конкретной темы курса русского языка в открытых и доступных студентам источниках найти невозможно.

В качестве первой ступени формирования деятельностного компонента рассматриваемой компетенции мы предлагаем проводить детальный анализ положительного и отрицательного опыта других педагогов. В качестве примера последовательной и глубоко продуманной реализации

требований ФГОС НОО на практических занятиях и в процессе подготовки к ним мы рассматриваем методические разработки к программе «Гармония», созданные ее авторами, а также другими методистами. Так, например, в курсе «Методика обучения грамоте» студенты внимательно анализируют страницы букваря и методические рекомендации к нему [12] и готовят ответы на вопросы, побуждающие их к осмыслению предлагаемых детям заданий и речевого дидактического материала, к их глубокому методическому анализу, а также к разработке дополнений. Так, при изучении первых уроков обучения грамоте по УМК «Гармония» студенты готовят развернутые ответы на вопросы и задания: Каким требованиям к современным урокам отвечают эти разработки? Как учащиеся «открывают» функции речи, признаки «хорошей» речи, правила вежливой речи? Какие еще «открытия» совершают дети? Какие методические приемы используются для организации наблюдений перед совершением «открытия»? Какие схемы (модели) используются на уроках? Как организовано обучение моделированию? Какие компоненты выделяются внутри этапа урока, связанного с «открытием» нового знания? На с. 26 [12] эвристическая беседа не приводится. Постройте последовательность вопросов самостоятельно. Что нужно сделать учителю, если дети не «откроют» пробел [12, с. 37]? Какой вспомогательный вопрос можно задать? Как создается ситуация успеха (успешного «открытия») и обеспечивается возможность правильного ответа (открытия) об обозначении слова [12, с. 40]? Приведите примеры создания проблемной ситуации на уроках. Как вводится задание заговорить в деловом (научном) или художественном стиле? Почему именно так? Почему нельзя дать задание: «Заговорите как художник»? Почему читающим детям доверяют читать только предложения, написанные ученым? Какие задания помогают создать положительную мотивацию для овладения чтением? Как организовано повторение в начале урока? Какие используются приемы? Как осуществляется дифференцированный подход? Как организована оперативная обратная связь? Какая и с какой целью проводится работа с родителями? Как проводится первичное закрепление? Какие дополнения и изменения Вы бы предложили внести в представленные разработки?

На второй ступени освоения деятельностного компонента студентам предлагается дополнить в целом удачные и соответствующие требова-

ниям стандарта разработки уроков: определить цели и этапы урока, определить УУД, формируемые на каждом этапе урока; дополнить урок соответствующим теме упражнением по развитию речи, беседой, подводящей детей к осознанию обобщенного способа действия, предложить способ организации оперативной обратной связи, заменить повторяющиеся приемы подготовки к восприятию букварного текста другими и др.

После проведения анализа положительного методического опыта студентам предлагается проанализировать и переработать технологические карты уроков, не соответствующие требованиям системно-деятельностного подхода. Помимо нахождения недостатков и их исправления студентам предлагается определить, к каким негативным последствиям приведет обнаруженный методический недочет. Анализ негативных последствий представляется нам необходимым как для овладения деятельностным компонентом компетенции, так и для более осознанного усвоения гносеологического компонента.

В качестве отрицательных примеров используются не соответствующие ФГОС или соответствующие лишь формально разработки уроков, размещенные практикующими педагогами в сети «Интернет», а также конспекты уроков, созданные другими студентами. Так, например, в разработках уроков изучения новой буквы в ходе коллективного разбора на практических занятиях выделяются следующие недочеты:

1) разработчик недостаточно конкретно определяет цели урока, что не дает возможности учителю соотнести цели и результаты урока, провести самоанализ эффективности урока (например, формулировка цели урока знакомства с буквой «С» – «создание условий для осознания и осмысления новой учебной информации, применения знаний и умений в знакомой и новой учебной ситуации через общеклассную и индивидуальную формы организации познавательной деятельности» – может быть применена для любого урока, не только по обучению грамоте и не только в начальной школе; формальный подход к разработке технологической карты как правило сочетается с формальным выполнением требований стандарта и в итоге – с невозможностью его реализации);

2) учитель неверно определяет функцию того или иного этапа урока (например, ошибочно определяет повторение изученного на прошлых уроках как первичное закрепление нового, что приводит к отсутствию настоящей работы по первичному закреплению на уроке и как следствие – недостаточно глубокому усвоению детьми нового, к появлению проблем в усвоении последующих тем курса);

3) не реализуется дифференцированный подход (во время анализа слогов в столбиках и повторения правил их чтения учитель не планирует специальных заданий для хорошо читающих детей, для детей, уже умеющих читать по слогам, что неизбежно приведет к нарушениям дисциплины, психологическому дискомфорту, к тому, что читающим детям будет неинтересно учиться);

4) на уроке не проводится составление схем, которые способствовали бы развитию абстрактного мышления (познавательных УУД);

5) ученики просто знакомятся с правилом в учебнике, но не обсуждают, не анализируют его, что не позволяет включить в урок работу по информационному поиску и формировать познавательные УУД;

6) после решения конкретно-практической задачи (например: «Что нужно изменить в звуковой схеме слова *мышка*, чтобы она была верной соответствовала слову *мышка*?») детям не предлагается сделать вывод, обобщение (в частности, о том, что *Ы* может быть только после буквы твердого согласного), то есть не проводится работа над осознанием обобщенного способа действия;

7) не планируется повторное выборочное чтение слов в столбиках с языковой пропедевтикой, развивающее как познавательные УУД (анализа, сравнения, классификации), так и беглость и сознательность чтения;

8) не продумываются возможности организации работы в парах (для развития коммуникативных УУД);

9) физкультминутки оказываются не связанными с темой урока, отвлекающими внимание детей от темы урока, тогда как для возможно более полного насыщения урока полезной в различных отношениях деятельностью учащихся лучше применять полифункциональные физкультминутки, позволяющие организовать оперативную обратную связь, ввести дыхательно-речевые упражнения, способствующие улучшению вентиляции легких, мозгового кровообращения и развивающие плавный долгий выдох, нижнереберно-диафрагмальное дыхание и четкую дикцию; провести дидактические игры с движением для закрепления изучаемого материала, сформировать различные УУД, например, коммуникативные – в случае проведения игры по командам;

10) в урок не включается чтение слов в столбиках и простейших текстов с изученными буквами, что не позволяет детям ощутить результат выполнения технических упражнений по фонетическому анализу и чтению слогов: они учат буквы, чтобы научиться читать слова и тексты и узнавать новое; отсутствие чтения слов и текстов не способствует формированию познавательного интереса и воспитания любви к чтению;

11) не продумывается работа по осмыслению букварного текста, что не позволяет заложить основы для развития умений работать с информацией;

12) не продумывается целесообразность включения того или иного речевого материала, что может привести к ситуации неуспеха (например, на уроке знакомства с буквой «Т» детям предлагается провести полный фонетический анализ слова *теремок*, тогда как произнести изолированно второй и четвертый звуки в этом слове, не исказив их существенно, невозможно);

13) учащимся предлагаются вопросы, на которые нельзя ответить, что может привести детей к непониманию излагаемого учителем, негативной оценке своих действий и к нежеланию учиться (например: «Прослушайте слоги *со, са, су, си, се* и определите, какой в слогах одинаковый звук»).

14) введенная с учетом возрастных особенностей первоклассников на этапе подготовки к изучению нового игровая ситуация не завершается, что может привести к психологическому дискомфорту и помешать успешному освоению нового материала (например, в начале урока учитель сообщает: «Ребята, сегодня у нас в гостях старичок, который поймал золотую рыбку. Но рыбка хитрая, она загадала нашему старичку несколько слов и сказала, что исполнит желание только если он сможет назвать первые звуки и букву в её словах. Вы хотите помочь ему?» Дети, отгадав загадку рыбки, ждут завершения сказочной ситуации, но учитель исполнение желания не запланировал, у детей радость от встречи с известными сказочными персонажами сменяется разочарованием, в ожидании продолжения сказки они могут невнимательно отнестись к следующему за этим этапом урока изучению нового; использованный учителем игровой метод может принести поэтому не пользу, а вред).

Наконец, завершающая ступень формирования деятельностного компонента – создание студентами собственных проектов уроков. На практических занятиях проводится обсуждение в мини-группах всех составленных технологических карт, лучшие из них подвергаются коллективному анализу и доработке.

Наиболее сложен механизм формирования ценностного компонента профессиональных компетенций. Ценности как «глубинные мотивационные структуры» [8], регуляторы поведения формируются длительно, в этом процессе (интериоризации ценностей) выделяется несколько этапов: 1) предъявление ценностей, 2) осознание ценностей самим человеком, 3) принятие ценностей, 4) реализация ценностей в поступках,

5) закрепление ценностей в направленности личности и их переход в качества личности [1]. Очевидно, что в процессе обучения в вузе полный цикл формирования ценностей невозможен.

Для формирования ценностного компонента профессиональной компетенции ПК-1, который относится к типу инструментальных ценностей (ценностям-принципам, или ценностям-средствам) необходимо сначала эту ценность будущим педагогам, как правило не участвовавшим в школьном детстве в эвристическом обучении, предъявить. Для этого мы предлагаем использовать элементы эвристического обучения на занятиях со студентами (постановка ими вопросов «Что? Как? Почему?» к теме на основе знакомства с ключевыми понятиями рассматриваемого вопроса, выдвижение студентами собственных гипотез (вариантов ответа), выбор лучшей гипотезы (варианта ответа) и сравнение затем с культурно-историческим аналогом). Таким образом, студенты восполняют недополученный в школе опыт совершения собственных открытий в процессе обучения.

На втором этапе (для осознания ценностей) мы организуем рефлексию данного опыта обучения, анализируют его, осознают, насколько интереснее и глубже изучается при использовании указанных приемов новая тема, и таким образом осуществляются усвоение ценностей на уровне предъявления и осознания личностью.

Третий этап (принятие ценностей) может быть сформирован в случае не догматического, а заостренно-проблемного изложения концептуальных основ системно-деятельностного подхода, в частности с помощью проведения ролевой игры в сочетании с последующей дискуссией. В аудитории «проигрывается» урок русского языка по изучению нового с намеренным использованием методов и приемов традиционного обучения (с использованием объяснительно-иллюстративного метода, заданиями репродуктивного характера, с преобладанием фронтальной формы работы, небольшим объемом индивидуальной самостоятельной работы, использованием образной наглядности как средства привлечения внимания, без организации оперативной обратной связи и осуществления дифференцированного подхода, без работы, направленной на формирование УУД, с небольшой долей активности учащихся) и затем урок по изучению той же темы в соответствии с требованиями развивающего обучения. Затем в соответствии с ролевой задачей разные группы студентов выступают с аргументами в поддержку изучения курса русского

языка традиционными методами, с одной стороны, и методами развивающего обучения, с другой стороны, при этом аргументы выдвигаются как с позиции подготовившего этот урок учителя, так и с позиции ученика. В процессе обсуждения ценности развивающего обучения проблематизируются и конкретизируются; у участников дискуссии происходит более глубокое их осознание, «примеривание» к себе в процессе участия в подготовке и проведении урока и в процессе поиска аргументов, а затем самоопределение в отношении данных ценностей и в случае их принятия концептуальные положения развивающего обучения наделяются личностным смыслом.

Четвертый этап (реализация ценностей в деятельности) многими исследователями определяется как важнейший этап формирования ценностей. Будущим педагогам важно убедиться на собственном преподавательском опыте в плодотворности применения методов и приемов системно-деятельностного подхода в обучении русскому языку младших школьников.

Обсуждение и выводы

Выделенные нами в данной работе компоненты профессиональной компетенции и этапы их формирования нуждаются в дальнейшем осмыслении. Так, открытым остается вопрос о необходимом и достаточном количестве и содержательном наполнении компонентов компетенции, которые могут быть освоены в процессе обучения. Возможно, следует отдельно рассматривать также такие составляющие, как опыт, эмоционально-волевой компонент. С точки зрения проектирования образовательного процесса важно также определить значение каждого из выделенных компонентов для профессионального становления: какой из них наиболее важен, какой является условием для формирования другого (других), формирование какого из них будет в наибольшей мере способствовать дальнейшему профессиональному и личностному росту.

Неразработанным остается вопрос определения измерительных материалов и самой процедуры измерения для оценки сформированности деятельностного и ценностного компонентов компетенции.

Следует также рассмотреть и другие профессиональные компетенции, определенные действующим стандартом, определить их компонентный состав и операционализировать процесс их формирования.

В заключение отметим, что в формировании профессиональных компетенций остается много нерешенных проблем как теоретического, так и практического характера, в особенности относящихся к ценностному компоненту компетенций. Недостаточная сформированность данного компонента у учителя начальной школы приводит к формальной реализации современных требований и как следствие – к низким результатам в обучении, к несформированности у детей не только УУД, но и многих предметных умений. Определенный же уровень сформированности мотивации осуществлять развивающее обучение позволит молодому учителю самостоятельно найти (или открыть) эффективные методические средства для реализации системно-деятельностного подхода в лингвистическом образовании младших школьников.

Список литературы

1. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. 2002. № 8. С. 8–13.
2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 71 с.
3. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 99–105.
4. Зеер Э.Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. 2004. № 3. С. 5–11.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
6. Кузнецова И. В. Преемственность общих компетенций ФГОС СПО и универсальных компетенций ФГОС ВО // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 167–173.
7. Кулакова Е.Н., Болотских В.И., Настаушева Т.Л. Компетенции: из прошлого в настоящее // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2014. Т. 16. №2. С. 52–60.
8. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. №4. С. 15–25.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
10. Мау В. А., Кузьминов Я.И., Рогов К.Ю. Стратегия-2020: новая модель роста – новая социальная политика: итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Кн. 1. М.: Дело, 2013. 427 с.

11. Современные технологии проведения урока в начальной школе с учетом требований ФГОС / под ред. Н. Н. Дементьевой. М.: АРКТИ, 2013. 152 с.
12. Соловейчик М.С., Кузьменко Н.С., Бетенькова Н.М., Курлыгина О.Е. Поурочные методические рекомендации к букварю и прописям для 1 класса общеобразоват. учреждений. Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012. 448 с.
13. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.
14. Шмигирилова И.Б. Компетентностный подход в системе образовательных подходов и технологий // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3 (10). С. 260–263.
15. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? In: J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), *Instructional Design: Implementation Issues*. Brussels: IBM Education Center, 2012. P. 111–122.
16. Mansfield B. Competence in transition // *J. Eur. Industrial Training*. 2004. Vol. 28 (2/3/4). P. 296–309.
17. Mirabile R.J. Everything you wanted to know about competency modeling // *Training and development*. 1997. Aug. P. 73–77.
18. Parry S.B. The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study // *Training*. 1996. Vol. 33. P. 48–56.
19. Spencer L.M., & Spencer S.M. *Competence at work: models for superior performance*. New York [etc.]: John Wiley, 1993. 384 p.
20. Stoof A., Martens R. L., Van Merriënboer J. J. G., Bastiaens T. J. The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence // *Human Resource Development Review*. 1992. Vol. 1. No 3. P. 345–365.
21. Winterton J., Delamare Le Deist F., Stringfellow E. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006. 131 p.

References

1. Astashova, N.A. (2002) *Konceptual'nye osnovy pedagogicheskoy aksiologii* [Conceptual foundations of pedagogical axiology]. *Pedagogika – Pedagogy*. No 8. P. 8–13. (In Russian).
2. Bajdenko, V.I. (2006) *Vyyavlenie sostava kompetencij vypusknikov vuzov kak neobhodimyj etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya* [Identifying the composition of competencies of University graduates as a necessary stage in the design of a new generation of STATE higher education institutions]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2006. (In Russian).
3. Budinajte, G.L., Kornilova, T.V. (1993) *Lichnostnye cennosti i lichnostnye predpochteniya sub'ekta* [Personal values and personal preferences of the subject]. *Voprosy psihologii – Question of psychology*. No 5. P. 99–105. (In Russian).

4. Zeer, E.F. (2004) Samoreguliruemoe uchenie kak psihologo-didakticheskaya tekhnologiya formirovaniya kompetencii u obuchaemyh [Self-regulating teaching as a psychological and didactic technology of competence formation in students]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological science and education*. No 3. P. 5–11. (In Russian).

5. Zimnyaya, I.A. (2004) *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Key competencies as a result-oriented basis of the competence approach in education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. (In Russian).

6. Kuznecova, I.V. (2018). Preemstvennost' obshchih kompetencij FGOS SPO i universal'nyh kompetencij FGOS VO [Continuity of the General competences of the FSES SPO and the universal competences of the FSES HE]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik – Yaroslavl pedagogical Bulletin*. No 5. P. 167–173. (In Russian).

7. Kulakova, E.N., Bolotskih, V.I. Nastausheva T.L. (2014) Kompetencii: iz proshlogo v nastoyashchee [Competence: from the past to the present]. *Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie – Medical education and professional development*. Vol.16. No 2. P. 52–60. (In Russian).

8. Leont'ev, D.A. (1996) Cennost' kak mezhdisciplinarnoe ponyatie: opyt mnogomernoj rekonstrukcii [Value as an interdisciplinary concept: the experience of multidimensional reconstruction]. *Voprosy filosofii – Question of philosophy*. No 4. P. 15–25. (In Russian).

9. Markova, A.K. (1996) *Psihologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow: Mezhdunar. gumanitar. fond "Znanie". (In Russian).

10. Mau, V.A., Kuz'minov, Ya. I., Rogov, K.Yu. (2013) *Strategiya-2020: novaya model' rosta – novaya social'naya politika: itogovyj doklad o rezul'tatah ekspertnoj raboty po aktual'nym problemam social'no-ekonomicheskoy strategii Rossii na period do 2020 goda* [Strategy 2020: a new growth model – a new social policy: final report on the results of expert work on topical issues of Russia's socio-economic strategy for the period up to 2020]. Moscow: Delo. Book 1. (In Russian).

11. *Sovremennye tekhnologii provedeniya uroka v nachal'noj shkole s uchetom trebovanij FGOS*. [Modern technologies for conducting a lesson in primary school, taking into account the requirements of the Federal state budget] (2013). M.: ARKTI. (In Russian).

12. Solovejchik, M.S., Kuz'menko, N.S., Beten'kova, N.M., Kurlygina, O.E. (2012) *Pourochnye metodicheskie rekomendacii k bukvaryu i propisyam dlya 1 klassa obshcheobrazovat. uchrezhdenij* [Job guidelines for the primer and samples of writing for 1st grade of General educational institutions]. Smolensk: Associaciya XXI vek. (In Russian).

13. Tatur, Yu.G. (2004) *Kompetentnostnyj podhod v opisanii rezul'tatov i proektirovanii standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Competence approach in describing results and designing standards of higher professional education]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. (In Russian).

14. Shmigirilova, I.B. (2012) Kompetentnostnyj podhod v sisteme obrazovatel'nyh podhodov i tekhnologij [Competence approach in the system of educational approaches and technologies]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya. – Vector of science of Tolyatti state University. Series: Pedagogy, psychology*. No 3(10). P. 260–263. (In Russian).

15. Keen K. (1992) Competence: What is it and how can it be developed? In: J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.), *Instructional Design: Implementation Issues*. Brussels: IBM Education Center. P. 111–122.
16. Mansfield B. (2004) Competence in transition. *J. Eur. Industrial Training*. Vol. 28 (2/3/4). P. 296–309.
17. Mirabile R.J. (1997). Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and development*. Aug. P. 73–77.
18. Parry S.B. (1996) The quest for competencies: competency studies can help you make HR decision, but the results are only as good as the study. *Training*. Vol. 33. P. 48–56.
19. Spencer L. M., & Spencer S. M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. New York [etc.]: John Wiley. 384 p.
20. Stoof A., Martens R. L., Van Merriënboer J. J. G., Bastiaens T. J. (2002) The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence. *Human Resource Development Review*. Vol. 1. Iss. 3. P. 345–365.
21. Winterton J., Delamare Le Deist F., Stringfellow E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

© Н. Ю. Данилова, 2020

© Nadezhda Yu. Danilova, 2020

Информация об авторе

Данилова Надежда Юрьевна, кандидат филологических наук, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2455-1838, e-mail: n.u.danilova@lengu.ru

Information about the author

Nadezhda Yu. Danilova, Cand. Sci. (Philol.), Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2455-1838, e-mail: n.u.danilova@lengu.ru

Поступила в редакцию: 23.05.2020

Received: 23 May 2019

Принята к публикации: 12.06.2020

Accepted: 12 June 2019

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 378

Об использовании технологии смешанного обучения в Техническом университете УГМК

С. Н. Петрова, Н. В. Коржавина, Т. В. Гурская

*Технический университет УГМК,
г. Верхняя Пышма, Российская Федерация*

Введение. Представлены основные сведения о Техническом университете Уральской горно-металлургической компании (ТУ УГМК) как об уникальном проекте, возникшем на стыке производства, образования и науки, основной целью образовательного процесса в котором является подготовка высококвалифицированных кадров для предприятий холдинга. В статье обоснована актуальность решения задачи выявления современных особенностей фундаментальной и профессиональной подготовки будущих инженеров. Показано, что для решения этой задачи необходимо не только улучшать и совершенствовать известные, традиционные формы и методы обучения, но и активно внедрять в учебный процесс новые, интерактивные методы, которые основаны на междисциплинарных инновационных технологиях и направлены на подготовку специалистов, способных заниматься развитием науки, техники и технологий в условиях современной цифровой экономики.

Материалы и методы. Предложено понятие и рассмотрены достоинства и недостатки технологии смешанного обучения, которая сочетает в себе преимущества традиционного и дистанционного методов, имеет ряд образовательных особенностей. Среди достоинств этой технологии выделено многообразие возможностей для взаимодействия преподавателя и студентов, при котором обучение становится наиболее эффективным и персонализированным. Отмечено, что особую актуальность смешанное обучение приобретает в последнее время, так как данная технология позволяет осуществить непосредственную связь обучающегося с производством, позволяет студенту выстроить понятийно-аналитические связи между теоретическими фундаментальными знаниями и их применением на производстве.

Результаты. Представлены возможности и опыт использования технологии смешанного обучения при подготовке студентов в ТУ УГМК. В ходе проведения педагогического эксперимента по внедрению данной технологии в учебный процесс было отмечено значительное повышение интереса студентов к основам теоретических знаний, более осознанное восприятие учебного материала, а по возвращению студентов на предприятия в рамках учебно-производственной практики было отмечено, что они, с учетом приобретенных ими знаний, умений и навыков, способны решать более сложные практико-ориентированные производственные задачи.

Обсуждение и выводы. Обосновано, что образовательная технология смешанного обучения позволяет эффективно сочетать традиционное очное обучение с элементами дистанционного онлайн-обучения, способствующего формированию осознанной самостоятельной работы студентов, а многообразие возможностей для взаимодействия преподавателя и студентов делает процесс обучения более эффективным и персонифицированным.

Ключевые слова: технический университет, профессиональное образование, смешанное обучение, интерактивное обучение, онлайн-обучение, самостоятельная работа, подготовка инженеров.

Для цитирования: Петрова С.Н., Коржавина Н.В., Гурская Т.В. Об использовании технологии смешанного обучения в Техническом университете УГМК // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 173–189.

About use of blended-learning technology at the Technical university UMMC

Svetlana N. Petrova, Natalia V. Korzhavina, Tatiana V. Gurskaya

*Technical university UMMC,
Verkhnyaya Pyshma, Russian Federation*

Introduction. The basic information about the Technical University of the Ural Mining and Metallurgical Company (TU UMMC) is presented as about unique project that arose at the intersection of production, education and science, the main purpose of the educational process in which is to training highly qualified personnel for holding enterprises. The article substantiates the relevance of solving the problem of identifying modern features of the fundamental and professional training of future engineers. It is shown that to solve this problem, it is necessary not only to improve the well-known, traditional forms and methods of teaching, but also actively introduce new, interactive methods into the educational process, which are completely based on interdisciplinary innovative technologies and aimed training specialists who are capable of developing science, engineering and technology in the digital economy.

Materials and methods. The concept is proposed, the advantages and disadvantages of blended-learning technology are considered, which combines the advantages of traditional and distance methods, has a number of educational features. Among the advantages of this technology, a variety of opportunities for interaction between the professor and students is highlighted, in which training becomes the most effective and personalized. It has been noted that blended-learning has been gaining special relevance recently, since this technology allows the student to build conceptual and analytical connections between theoretical fundamental knowledge and their application in production.

Results. The following are the possibilities and experience of using blended-learning technology in the training students at the TU UMMC. During the pedagogical experiment on the introduction of this technology into the educational process, a significant increase in

students interest in the basics of theoretical knowledge, a more conscious perception of educational material was noted. Upon students returning to enterprises in the framework of production practice, it was noted that they, taking into account the acquired their knowledge, skills and abilities, are able to solve more complex practice-oriented production tasks.

Discussion and conclusion. It is proved that the educational technology of blended learning allows you to effectively combine traditional full-time education with elements of distance online learning, which contributes to the formation of conscious independent work of students, and the variety of opportunities for interaction between the teacher and students makes the learning process more effective and personalized.

Key words: technical university, vocational education, blended-learning, interactive learning, online learning, self-education, training of engineers.

For citation: Petrova, S.N., Korzhavina, N.V., Gurskaya, T.V. (2020) Ob ispol'zovanii tekhnologii smeshannogo obucheniya v Tekhnicheskom universitete UGMK [About use of blended-learning technology at the Technical university UMMC]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 173–189. (In Russian).

Введение

Технический университет Уральской горно-металлургической компании (ТУ УГМК) – уникальный проект, возникший на стыке производства, образования и науки. Открыт в 2013 году, первоначально как центр повышения квалификации и переподготовки инженерно-технического персонала. В 2016 году университет прошел аккредитацию и стал первым частным горно-металлургическим вузом в России. Цель образовательного процесса ТУ УГМК – подготовка высококвалифицированных кадров для предприятий Уральской горно-металлургической компании (УГМК).

Ежегодно здесь обучается более 12 тысяч человек – это инженеры и руководители всех уровней, рабочие различных специальностей, студенты очной и заочной форм обучения, обучающиеся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры. В арсенале университета более 300 программ дополнительного профессионального образования, перечень которых ежегодно обновляется в соответствии с запросами предприятий Уральской горно-металлургической компании и партнеров, с целью опережающей подготовки кадров для модернизируемого производства.

Ранее в нашей совместной работе мы отмечали, что «в концепции эффективной подготовки молодежи к инженерной деятельности руководящим требованием, положением к содержанию, организации процесса обучения, к видам деятельности обучающихся является реализация

принципа связи обучения с реальной жизнью и практикой. Реализация принципа практической направленности процесса обучения осуществляется средствами всех дисциплин учебного плана, так как в содержание учебных программ входят элементы, связанные с разными видами деятельности предприятий Уральской горно-металлургической компании (производственной, социальной, культурной, спортивной, научной)» [4, с. 184].

Одной из актуальных задач, стоящих перед преподавателями и сотрудниками Технического университета УГМК, является воспитание и формирование творческого инженера. Решение поставленной задачи является крайне важным и необходимым в современных экономических условиях – потребность государства и бизнеса в компетентных, высококвалифицированных кадрах растет с каждым годом. Для достижения поставленной цели необходимо не только улучшать и совершенствовать известные, хорошо зарекомендовавшие себя методики и технологии обучения, но и активно внедрять в учебный процесс новые, интерактивные методы, которые полностью основаны на междисциплинарных инновационных цифровых технологиях и направлены на подготовку специалистов, способных заниматься развитием науки, техники и технологий в условиях современной цифровой экономики.

Обзор литературы

Вопросами обучения и воспитания инженеров, способных сразу же после обучения в вузе эффективно и результативно работать на предприятии занимались многие исследователи: Е.А. Бильдер, Э.Ф. Зеер, А.Д. Иванова, А.И. Попов¹, Е.В. Радченко, А.И. Чучалин, И.П. Шулья и другие [1; 3; 7–9].

Так, например, А.И. Чучалин [8] рассматривает проблему подготовки инженеров как комплекс решения инженерных задач из различных областей знаний. В своей работе он обосновывает необходимость использования методов моделирования, основанных на переводе информации о реальном объекте в математические символы и выполнение операций с ними, а также проводить анализ изучаемых процессов с использованием фундаментальных законов физики. Для этого, отмечает автор, студент

¹ Попов А.И. Инновационные образовательные технологии творческого развития студентов. Педагогическая практика: учеб. пособие. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2013. 80 с.

должен знать методы оптимизации и математического моделирования на основе сложных систем уравнений (дифференциальных, интегральных и др.), что позволяет найти наилучшее решение, уметь применять инновации и в моделировании, и в конструкции, и в схеме управления, используя при этом новые материалы и новые технологии. Приведенный А.И. Чучалиным анализ дает представление о характере профессиональной подготовки будущих инженеров. При этом делает важное замечание, что опыт приходит со временем, а профессиональную компетентность будущий инженер получает в процессе профессиональной подготовки в вузе, ориентированной на овладение определенными знаниями, ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, то есть тем, без чего человек лишен возможности получить современную профессию.

И.П. Шулья [9] делает акцент на том, что важной составляющей в подготовке будущих инженеров является первоначальное владение информацией о будущей профессии, востребованность инженеров на промышленных предприятиях своего региона. Отмечает важность рассмотрения данной особенности профессиональной подготовки будущих инженеров, которая обусловлена тем, что стремительное обновление современной техники и технологии производства предполагает высокий уровень специальной (инженерной) подготовки будущего инженера. Базируется эта подготовка не только на знаниях фундаментальных дисциплин, преподаваемых на начальных курсах в техническом вузе, но и на неразрывной связи студентов с производственными процессами.

Современная система образования дает качественные знания, однако стремление научить студентов стандартно мыслить может быть также и минусом для инженера, поскольку наиболее результативными бывают самые смелые нестандартные идеи. Таким образом, для формирования основных компетенций творческого инженера, необходим творческий, нестандартный, креативный подход к процессу обучения, который можно реализовать с помощью внедрения в учебный процесс инновационных форм и методов обучения, а также совершенствования, с учетом современных требований, устоявшихся, известных методов и технологий.

Важным в решении перечисленных задач мы считаем выявление современных особенностей профессиональной подготовки будущих инженеров, и реализацию этих задач в образовательном процессе Технического университета.

Для решения поставленной задачи по формированию инженера новой формации на базе Технического университета УГМК, который обладает самыми современными и передовыми техническими средствами для организации учебного процесса, были внедрены инновационные методы и цифровые технологии обучения, способствующие, в первую очередь, развитию самостоятельности и креативности студентов.

Проведенное нами исследование показало, что студенты, обучающиеся в Университете, имеют достаточно всестороннее представление о современном состоянии производственных процессов на предприятиях УГМК, с которыми они заключили договор на обучение. Однако при этом слабо представляют математические, физические, экологические, гуманистические аспекты современного производства и проблемы, связанные с ним.

Таким образом, основываясь на выше перечисленных особенностях профессиональной подготовки будущих инженеров, мы предлагаем модель организации учебного процесса на основе технологии смешанного обучения.

В настоящее время еще не существует четкого определения технологии смешанного обучения. Термин «смешанное обучение» представляет собой дословный перевод английских слов *blending learning*, в котором употребляется именно *learning* – изучение, подразумевающее активное участие обучающегося в процессе получения и применения учебной информации.

По мнению зарубежных исследователей, например, Эмериты Банадос из Консепсьонского университета (*Universidad de Concepción*), смешанное обучение можно трактовать как сочетание технологий традиционного обучения в классе на основе гибкого подхода к обучению, который учитывает преимущества тестирующих и контролирующих заданий, размещенных онлайн в сети, а также использует и другие методы, которые способствуют улучшению результатов обучения и позволяют снижать затраты на обучение [10].

В процессе организации учебного процесса с применением смешанного обучения исследователи Института Клейтона Кристенсена (*Clayton Christensen Institute*) под руководством Джулии Фрилэнд Фишер [11] выделили следующие факторы смешанного обучения, обеспечивающие повышение качества образования:

- персонализация;
- обучение, основанное на мастерстве (*mastery based learning*);
- создание среды высоких достижений;

- личная ответственность обучающихся за собственные учебные результаты.

Как отмечает И.А. Нагаева [6], в зарубежных исследованиях традиционный подход к обучению называются *teachercentered* (сфокусированный на преподавателя). При таком подходе действующим и управляющим лицом учебного процесса является преподаватель. При смешанной модели обучения подход меняется на *student-centered* (сфокусированный на студента). Основная отличительная особенность состоит в том, что при традиционном обучении студента учат, при смешанном – студенту помогают учиться. Самый главный участник образовательного процесса – *Active Student* (активный студент), он может корректировать свой процесс обучения и самостоятельно планировать комфортное учебное время. Самостоятельная работа обучающихся заключается в освоении онлайн учебных материалов, работы в чатах и форумах с сокурсниками и консультантами, в общении по электронной почте с преподавателем, самостоятельном прохождении онлайн тестирования и т.п.

Материалы и методы

В своей работе мы трактуем понятие «смешанного обучения» как образовательную технологию, предполагающую эффективное сочетание традиционного очного обучения в аудитории с активным участием педагога и элементами дистанционных электронных технологий – онлайн-обучения, преимущественно самостоятельного. Необходимо отметить, что при такой организации обучения возрастает роль самостоятельной работы обучающихся и их ответственности за полученные результаты обучения.

В организации учебного процесса с применением технологии смешанного обучения традиционное и дистанционное обучение являются рядоположенными и эффективно дополняют друг друга. При электронном дистанционном формате обучения появляется возможность интерактивного взаимодействия, получения обратной связи в любое время, в любом месте, что в большей степени обеспечивает вовлеченность обучающихся в процесс познания. Классно-урочной системе организации учебного процесса присуща низкая степень индивидуализации обучения, в то время как электронное обучение позволяет значительно проще обеспечить всем студентам персонализированные образовательные

траектории согласно их потребностям и возможностям за счет разнообразия, гибкости и адаптивности использования электронных ресурсов. Одним из недостатков дистанционного обучения считается отсутствие прямого очного общения между студентами и преподавателем, который мог бы здесь и сейчас эмоционально окрасить процесс познания, тем самым повысив качество обучения. Однако современные технические средства и информационно-коммуникационные технологии обеспечивают качественное онлайн взаимодействие всех субъектов обучения.

Таким образом, технология смешанного обучения сочетает в себе преимущества традиционного и дистанционного методов, имеет ряд образовательных особенностей. Несомненным плюсом данной технологии является многообразие возможностей для взаимодействия преподавателя и студентов, при котором обучение становится наиболее эффективным и персонифицированным.

Особую актуальность смешанное обучение приобретает в последнее время, так как данная технология позволяет осуществить непрерывную непосредственную связь обучающегося с производством, позволяет студенту выстроить понятийно-аналитические связи между теоретическими фундаментальными знаниями и их применением на производстве.

Реализация технологии смешанного обучения полностью соответствует требованиям современных образовательных и профессиональных стандартов, а значит, ее можно и нужно применять для организации учебного процесса в вузе. Данная технология предоставляет возможности для эффективного взаимодополняющего использования преимуществ очного формата обучения и дистанционного электронного обучения. Традиционные формы обучения основаны на непосредственном личном общении студентов и преподавателей и, в первую очередь, используются для повышения интереса, мотивации студентов к учебной деятельности и эффективной организации учебного процесса. Сочетание онлайн и офлайн технологий обучения позволяет сделать учебный процесс более гибким, эффективным, комфортным, а также интерактивным, личностно-ориентированным и адаптивным для всех заинтересованных в обучении сторон (студентов и их родителей, преподавателей и администрации вуза).

При такой организации учебного процесса меняется не только роль и деятельность студента, а также и профессиональная деятельность преподавателя. Для организации изучения учебной дисциплины по технологии смешанного обучения преподавателю предварительно необходимо провести огромную работу по созданию адаптированных учебно-

методических материалов, содержащих как теоретические основы изучаемой дисциплины, так и практические задания, способствующие поддержанию интереса к изучаемой дисциплине, формированию познавательной активности, интереса к будущей профессиональной деятельности. Особо следует отметить, что для этого необходима компьютерное и цифровое сопровождение, базирующееся на современных информационно-коммуникационных технологиях.

Результаты

В Техническом университете УГМК на протяжении последних двух лет на кафедре гуманитарных и естественно-научных дисциплин ведется работа по использованию технологии смешанного обучения в учебном процессе студентов очной и заочной форм обучения, по всем направлениям подготовки бакалавриата.

Особенностью обучения в ТУ УГМК является ярко выраженная практико-ориентированность учебного процесса. Увеличенный объем производственных практик дает возможность обучающимся последовательно овладеть необходимым уровнем квалификации, начиная с рабочих профессий, обеспечивает включение будущих выпускников в производственный процесс без дополнительного переобучения. Вместе с тем основная образовательная программа бакалавриата предполагает фундаментальную подготовку по естественно-научным и общеинженерным дисциплинам, достаточную для продолжения обучения по программам магистратуры.

В ТУ УГМК основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) моделируются на основе Федеральных государственных образовательных стандартов, учитывая профессиональные стандарты предприятий. При формировании содержания образования акцент ставится на потребности производств холдинга. Все образовательные программы согласовываются с экспертами по направлениям компании.

В основу разработки и реализации профессиональных образовательных программ ТУ УГМК положены:

- реальные профессиональные задачи, сложность которых возрастает от курса к курсу;
- специфика профессиональной деятельности будущих специалистов, которые работают индивидуально, малыми группами и большими коллективами;
- интеграция знаний, методов различных областей науки и практики [2].

Для достижения поставленных целей необходимо сформировать у студентов систему знаний, умений и навыков, направленных на понимание производственного процесса и особенностей технологических этапов, которые позволяют их анализировать и при необходимости корректировать. Не менее важно в процессе обучения сформировать у студентов мотивацию к постоянному расширению своих профессиональных компетенций, саморазвитию, повышению эффективности социально-производственного взаимодействия для поддержания высокой конкурентоспособности компании и собственного карьерного роста.

Основная профессиональная образовательная программа бакалавриата, разработанная в Техническом университете УГМК, позволяет естественным образом применить технологию смешанного обучения, а также позволяет учесть тенденцию интеграции содержания образования и потребностей современного производства, а также персонифицировать обучение на основе индивидуальных запросов обучающихся.

На начальном этапе обучения студенты осваивают дисциплины естественно-научного цикла, изучение которых проходит в течение первого и второго курса. Первые три недели обучения проходят в традиционном формате, с применением классических методов обучения и использованием информационно-коммуникационных средств и технологий, включая Портал электронных образовательных ресурсов BlackBoard. За этот период студенты не только осваивают теоретический материал, но также приобретают личностные навыки работы в команде, овладевают практическими навыками работы на Портале электронных образовательных ресурсов, выстраивают взаимоотношения с преподавателями, сокурсниками и администрацией Университета.

Далее учебный процесс по дисциплинам математического, естественнонаучного и гуманитарного блока частично возможно перевести в формат электронного дистанционного обучения, используя технологию смешанного обучения.

При смешанном обучении доля аудиторных занятий в традиционном формате уменьшается, так как часть занятий уходит в режим онлайн, для которых необходимо самостоятельное освоение студентами теоретического материала (например, технология «Перевернутый класс») или выполнение творческих профессионально ориентированных заданий. Онлайн-занятия могут проходить в формате дискуссии, докладов студентов, анализа проблемных ситуаций и так далее.

Условно весь процесс освоения тематического блока учебного материала разделить на три этапа:

- первый этап – самостоятельная работа студентов, которая включает в себя работу с теоретическим материалом, конспектирование, просмотр дополнительного учебного контента; подготовку вопросов преподавателю для уточнения изучаемого теоретического материала; подготовку докладов, эссе и так далее;
- второй этап – работа на занятии онлайн с активным участием студентов в дискуссиях; обсуждение сложных теоретических и практических вопросов; разбор и решение практических задач;
- третий этап – самостоятельная работа после занятия, нацеленная на закрепление полученных знаний, выполнение практических заданий, тестов и контрольных работ.

Как следует из вышесказанного, особую роль в процессе освоения учебного материала играет самостоятельная работа студентов, которая может быть наиболее эффективной лишь в том случае, когда она тщательно проработана и понятно разъяснена преподавателем. Таким образом, от преподавателя требуется провести огромную подготовительную работу по определению содержания, предоставлению необходимого теоретического материала, разработки интересных вопросов и тем докладов для дискуссий, формированию базы практических задач для студентов разного уровня подготовки, а также заданий профессионально ориентированного содержания.

Также важна роль текущего контроля за последовательным и правильным освоением программы учебной дисциплины. Наряду с традиционными методами контроля – тестирования теоретических знаний и самостоятельного решения практических задач по конкретной учебной дисциплине, защит отчетов по лабораторным работам и других – мы предлагаем студентам подготовить итоговый междисциплинарный проект, который является итоговой работой студента за семестр. В нем он должен отразить приобретенные им в процессе обучения умения и навыки, а также показать на конкретном примере с производства, где и как он применил эти знания. Проекты, подготовленные студентами, позволяют оценить уровень самостоятельной работы обучающегося, его мотивацию на обучение, готовность работать в команде, нацеленность на результат.

И, конечно, студенты должны постоянно ощущать тесное взаимодействие с преподавателем, постоянное его присутствие, осуществляемое посредством виртуального контакта через Портал электронных образовательных ресурсов и другие технические и программные средства информационных коммуникаций, в том числе социальные сети и мессенджеры.

Для поддержания мотивации студентов и интереса к освоению учебных дисциплин в процессе обучения важно использовать задачи, содержание которых базируется непосредственно на производственных проблемах, присущих тому или иному направлению подготовки. Для формирования банка подобных задач необходимо тесное сотрудничество преподавателей-предметников и преподавателей выпускающих кафедр, которые в большинстве случаев являются сотрудниками предприятий УГМК. Также в Университете для каждой академической группы назначен куратор из числа студентов старших курсов, обучающийся по такому же направлению подготовки. А за каждым студентом закреплен наставник – сотрудник предприятия УГМК. Эффективная работа кураторов и наставников регламентируется локальными нормативными актами Университета.

Конечно, работы студентов-первокурсников не решают глобальных производственных задач, да такие задачи перед ними и не ставятся. Одна из наиболее важных проблем, которую необходимо решить со студентами на этом этапе обучения, это сформировать у них профессиональную культуру, показать значимость фундаментальных наук для решения производственных задач, помочь студентам установить понятийно-аналитические и логические связи между теоретическими знаниями и производственными процессами. Решить такую задачу возможно только слаженными совместными усилиями самих студентов, профессорско-преподавательского состава и администрации Университета, наставников и кураторов на предприятиях УГМК.

В течении четырех семестров нами проводился эксперимент по внедрению элементов смешанного обучения на дисциплинах естественно-научного цикла. В результате предлагаемых нами инноваций, уже во втором семестре студенты более активно и с большим пониманием дела включаются в учебный процесс, основанный на технологии смешанного обучения. В процессе обучения отмечается значительное повышение интереса к основам теоретических знаний, более осознанное восприятие учебного материала. Когда студенты во втором семестре в рамках

учебно-производственной практики возвращаются на предприятия, они уже, с учетом приобретенных ими умений и навыков, а также опыта работы, способны решать более сложные практико-ориентированные задачи.

Начиная с третьего учебного семестра, студенты изучают профессиональные дисциплины, которые носят производственный характер, и их освоение в формате смешанного обучения представляется максимально оптимальным. Тем более что на предыдущих этапах у студентов уже сформирован навык работы и учебы в таком формате. В процессе освоения профильных дисциплин у студентов формируется система знаний и понимание основных технологических процессов, связанных с их будущей профессиональной деятельностью на предприятиях УГМК, формируются специальные умения и практические навыки по управлению, контролю и оптимизации современных технологических процессов, эксплуатации технологического оборудования, обеспечению мер безопасности, энерго- и ресурсосбережения.

Обсуждение и выводы

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что задача по воспитанию и формированию творческого инженера в современных экономических условиях является важной для государства, экономики и бизнеса, потребность в компетентных, высококвалифицированных кадрах растет с каждым годом. Для решения этой задачи необходимо улучшать и совершенствовать известные, традиционные формы и методы обучения, а также внедрять и активно использовать в учебном процессе инновационные методы, которые основаны на междисциплинарных и смешанных технологиях обучения. Предложенная нами образовательная технология смешанного обучения позволила эффективно сочетать традиционное очное обучение с элементами дистанционного онлайн-обучения, способствующего формированию осознанной самостоятельной работы студентов, а многообразие возможностей для взаимодействия преподавателя и студентов сделало процесс обучения более эффективным и персонифицированным. Использование технологии смешанного обучения также обеспечило непосредственную связь обучающегося с производством, позволило студенту выстроить понятийно-аналитические связи между теоретическими фундаментальными знаниями и их применением на производстве.

Таким образом, основу учебного процесса в ТУ УГМК в настоящее время составляют актуальное содержание и современные образовательные технологии, позволяющие показать студенту неразрывную связь между теорией и практикой, сформировать целостную систему знаний и понимание фундаментальных законов природы, лежащих в основе инженерных наук. Использование технологии смешанного обучения позволило не только сформировать широкое научное мировоззрение у студентов, ответственность за реализацию своего личностного потенциала, а также способствовало развитию инженерной культуры мышления, межличностной коммуникации, умению эффективно организовать собственную деятельность и совместную деятельность студенческого коллектива.

Список литературы

1. Бильдер Е.А., Иванова А.Д. Современные требования к развитию инженерного образования: формирование проектного мышления и управленческих навыков // Инженерное мышление: особенности и технологии воспроизводства: материалы науч.-практ. конф., Екатеринбург, 27 нояб. 2018 г. / под ред. А.А. Карташевой. Екатеринбург: Деловая книга, 2018. С. 139–144.
2. Гурская Т.В., Красавин А.В., Федорова С.В., Худяков П.Ю. Практико-ориентированный подход в подготовке инженеров для горнодобывающих предприятий // Горный журнал. 2018. № 2. С. 97–103.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Методология развития транспрофессионализма субъектов инженерно-технической деятельности // Инженерное мышление: особенности и технологии воспроизводства: материалы науч.-практ. конф., Екатеринбург, 27 нояб. 2018 г. / под ред. А.А. Карташевой. Екатеринбург: Деловая книга, 2018. С. 20–32.
4. Лапин В.А., Караман Е.В., Смирнова О.А., Гурская Т.В., Зуев П.В. Дидактические основы эффективной подготовки молодежи к инженерной деятельности в Уральской горно-металлургической компании // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 182–188.
5. Логинова А.В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 809–811.
6. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 6. С. 56–67.
7. Радченко Е.В. Инженерно-педагогическое образование: перспективы развития // Инженерное мышление: особенности и технологии воспроизводства: материалы науч.-практ. конф., Екатеринбург, 27 нояб. 2018 г. / под ред. А.А. Карташевой. Екатеринбург: Деловая книга, 2018. С. 168–172.
8. Чучалин А.И. Уровни компетенций выпускников инженерных программ // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 3–13.
9. Шулья И.П. К вопросу об особенностях профессиональной подготовки будущих инженеров // Вестник ИрГТУ. 2015. №10 (105). С. 335–340.

10. Banados E. A Blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment // CALICO Journal. 2006. № 23 (3). P. 533–550 [Online]. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/a29c/57305b67fdebe9f8e64fa31682470473a318.pdf> (дата обращения: 01.05.2020).

11. Freeland Fisher J. Blended isn't just about online learning – it's making space for real-world relationships [Online]. URL: <https://www.christenseninstitute.org/blog/blended-isnt-just-about-online-learning-its-making-space-for-real-world-relationships/> (дата обращения: 01.05.2020).

References

1. Bil'der, E.A., Ivanova, A.D. (2018) Sovremennye trebovaniya k razvitiyu inzhenernogo obrazovaniya: formirovanie proektnogo myshleniya i upravlencheskih navykov [Modern requirements for the development of engineering education: the formation of project thinking and managerial skills]. *Inzhenernoe myshlenie: osobennosti i tekhnologii vosproizvodstva* [Engineering Thinking: features and technologies of reproduction]. Proceedings of International Conference. Ekaterinburg: Delovaya kniga. P. 139–144. (In Russian).

2. Gurskaya, T.V., Krasavin, A.V., Fedorova, S.V., Hudyakov, P.Yu. (2018) Praktiko-orientirovannyj podhod v podgotovke inzhenerov dlya gornodobyvayushchih predpriyatij [A practice-oriented approach to training engineers for mining enterprises]. *Gornyj zhurnal – Mountain journal*. No 2. P. 97–103. (In Russian).

3. Zeer, E.F., Symanyuk, E.E. (2018) Metodologiya razvitiya transprofessionalizma sub"ektov inzhenerno-tekhnicheskoy deyatel'nosti [Methodology for the development of professionalism of subjects of engineering activities]. *Inzhenernoe myshlenie: osobennosti i tekhnologii vosproizvodstva* [Engineering Thinking: features and technologies of reproduction]. Proceedings of International Conference. Ekaterinburg: Delovaya kniga. P. 20–32. (in Russian).

4. Lapin, V.A., Karaman, E.V., Smirnova, O.A., Gurskaya, T.V., Zuev, P.V. (2018) Didakticheskie osnovy effektivnoj podgotovki molodezhi k inzhenernoj deyatel'nosti v ural'skoj gorno-metallurgicheskoy kompanii [Didactic foundations for the effective preparation of youth for engineering in the Ural mining and metallurgical company]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii – Pedagogical education in Russia*. No 8. P. 182–188. (In Russian).

5. Loginova, A.V. (2015) Smeshannoe obuchenie: preimushchestva, ogranicheniya i opaseniya [Blended-learning: benefits, limitations and concerns]. *Molodoj uchenyj – Young scientist*. No 7. P. 809–811. (In Russian).

6. Nagaeva, I.A. (2016) Smeshannoe obuchenie v sovremennom obrazovatel'nom processe: neobhodimost' i vozmozhnosti [Blended-learning in the modern educational process: the need and opportunities]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*. No 6. P. 56–67. (In Russian).

7. Radchenko, E.V. Inzhenerno-pedagogicheskoe obrazovanie: perspektivy razvitiya [Engineering and pedagogical education: development prospects]. *Inzhenernoe myshlenie:*

osobnosti i tekhnologii vosproizvodstva [Engineering Thinking: features and technologies of reproduction]. Proceedings of International Conference. Ekaterinburg: Delovaya kniga. P. 168–172. (In Russian).

8. Chuchalin, A.I. (2009) Urovni kompetencij vypusnikov inzhenernyh programm [Competency levels of engineering graduates]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher education in Russia*. No 11. P. 3–13. (In Russian).

9. Shul'ya I.P. (2015) K voprosu ob osobnostyakh professional'noj podgotovki budushchih inzhenerov [To the question of the features of professional training of future engineers]. *Vestnik IrGTU – Bulletin of IrGTU*. No 10 (105). P. 335–340.

10. Banados, E.A. (2006) Blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment [Online]. *CALICO Journal*. No 23 (3). P. 533–550. Available from: <https://pdfs.semanticscholar.org/a29c/57305b67fdebe9f8e64fa31682470473a318.pdf> (Accessed: 01.05.2020).

11. Freeland Fisher, J. (2019) Blended isn't just about online learning – it's making space for real-world relationships [Online]. Available from: <https://www.christenseninstitute.org/blog/blended-isnt-just-about-online-learning-its-making-space-for-real-world-relationships/> (Accessed: 01.05.2020).

Вклад соавторов

Петрова С.Н.: основная концепция исследования; разработка учебно-методических материалов для изучения высшей математики с использованием технологии смешанного обучения; проведение педагогического эксперимента; *Коржавина Н.В.*: педагогический дизайн образовательного процесса, в основе которого – использование технологии смешанного обучения; разработка учебно-методических материалов для изучения физики с использованием технологии смешанного обучения; проведение педагогического эксперимента; *Гурская Т.В.*: обеспечение административной поддержки проведения педагогического эксперимента; статистическая обработка данных, полученных в ходе эксперимента; обобщение и формулирование основных выводов и рекомендаций.

Authors' contributions

Petrova S.N.: the main concept of research; development of teaching materials for the study of higher mathematics using mixed learning technology; conducting a pedagogical experiment; *Korzhavina N.V.*: pedagogical design of the educational process, which is based on the use of mixed learning technology; development of teaching materials for studying physics using mixed learning technology; conducting a pedagogical experiment; *Gurskaya T.V.*: providing administrative support for the pedagogical experiment; statistical processing of data obtained during the experiment; Synthesis and formulation of key conclusions and recommendations.

© С.Н. Петрова, Н.В. Коржавина, Т.В. Гурская, 2020

© Svetlana N. Petrova, Natalia V. Korzhavina, Tatiana V. Gurskaya, 2020

Информация об авторах

Петрова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Технический университет УГМК, г. Верхняя Пышма, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-4752-5296, e-mail: axial_120@mail.ru

Коржавина Наталья Валерьевна, кандидат педагогических наук, Технический университет УГМК, г. Верхняя Пышма, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-2828-372X, e-mail: knati@mail.ru

Гурская Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, Технический университет УГМК, г. Верхняя Пышма, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-9823-7908, e-mail: t.gurskaya@tu-ugmk.com

Information about the authors

Svetlana N. Petrova, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Technical University UMMC, Verkhnyaya Pyshma, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-4752-5296, e-mail: axial_120@mail.ru

Natalia V. Korzhavina, Cand. Sci. (Ped.), Technical University UMMC, Verkhnyaya Pyshma, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-2828-372X, e-mail: knati@mail.ru

Tatiana V. Gurskaya, Cand. Sci. (Ped.), Technical University UMMC, Verkhnyaya Pyshma, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-9823-7908, e-mail: t.gurskaya@tu-ugmk.com

Поступила в редакцию: 23.05.2020

Received: 23 May 2020

Принята к публикации: 12.06.2020

Accepted: 12 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 377.1

Состояние вопроса и перспективы развития среднего профессионального образования по направлению «Информационные технологии»

В. В. Королёв

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

Введение. В статье представлен обзор состояния и перспектив развития среднего профессионального образования в России. Рассмотрены ключевые тренды и вызовы, стоящие перед данным образовательным уровнем, а также передовые образовательные практики. Отдельно анализируется ситуация в подготовке специалистов по направлению «Информационные технологии», которое играет немаловажную роль в обеспечении кадровых потребностей в процессе перехода к цифровой экономике. Намечены тенденции для преодоления разрыва между стандартизованным содержанием среднего профессионального образования в подготовке по существующим профессиям и кадровым голодом в зоне появляющихся новых технологий и соответствующих профессий.

Материалы и методы. В работе применены методы теоретического исследования: анализ и синтез литературы, нормативных документов по проблеме исследования; обобщение, сравнение, абстрагирование, прогнозирование, проектирование и моделирование; а также методы эмпирического исследования: опрос, наблюдение, изучение массового и инновационного опыта, оценивание продуктов научно-методической деятельности; статистические методы обработки экспериментальных данных, результатов.

Результаты исследования. В результате проведенного аналитического исследования текущего состояния системы среднего профессионального образования в области информационных технологий в России выявлены основные тенденции и тренды развития данного образовательного уровня, а также определена значимость экосистемной модели организации обучения в целях ответа на вызовы цифровой экономики. Сформулированы ключевые требования и особенности экосистемного подхода, рассмотрены основные составляющие экосистемы как среды взаимодействия между различными стейкхолдерами и агентами, перечислены основные задачи в рамках реализации данной модели. Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы для построения экосистемной модели образовательного процесса на уровне среднего профессионального образования.

Обсуждение и выводы. В ближайшие несколько лет перед образовательными организациями уровня СПО встанет ряд сложных задач по переходу к экосистемной модели и выработке механизмов оперативного реагирования на ускоряющиеся технологические изменения в коллаборации с бизнесом и технологическими партнерами.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование (СПО), цифровая экономика, экосистема, образовательный хаб, WorldSkills, Future Skills, демонстрационный экзамен, профессии будущего, IT-компетенции, сквозные технологии, soft skills, коллаборация.

Для цитирования: Королёв В.В. Состояние вопроса и перспективы развития среднего профессионального образования по направлению «Информационные технологии» // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 190–206.

The state of the issue and the prospects for the development of secondary vocational education in the direction of "Information technology"

Vladimir V. Korolyov

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

Introduction. The article is devoted to reviews of the situation and development prospects of secondary vocational education in Russia. Main trends and challenges, as well as advanced educational practices of secondary vocational education in Russia was considered. Especially current state of training specialists by educational program “Information Technologies” that plays an important role in the transition to a digital economy was analyzed. The trends of bridging the gap between the standardized content of secondary vocational education in up-to-date training and the personnel shortage in new emerging technologies with the occupations of the future was defined.

Materials and methods. The methods of theoretical research are applied in the work: analysis and synthesis of literature, normative documents on the research problem; generalization, comparison, abstraction, forecasting, design and modeling; as well as empirical research methods: survey, observation, study of mass and innovative experience, evaluation of products of scientific and methodological activity; statistical methods for processing experimental data, results.

Results. As a result of an analytical study of the secondary vocational education system current state in the field of information technologies in Russia, the main trends and development trends of this educational level are identified, and the significance of the ecosystem model of training organization in order to respond to the challenges of the digital economy is determined. The key requirements and features of the ecosystem approach are formulated, the main components of the ecosystem as an environment for interaction between various stakeholders and agents are considered, the main tasks in the framework of this model are listed. Practical significance: the results of the study can be used to build an ecosystem model of the educational process at the level of secondary vocational education.

Discussion and conclusion. In the next few years, educational institutions at the level of secondary vocational education will face a number of complex tasks related to the transition to the ecosystem model and the development of rapid response mechanisms to accelerating technological changes in collaboration with business and technology partners.

Key words: secondary vocational education, digital economy, ecosystem, educational hub, WorldSkills, Future Skills, demonstration exam, occupations of the future, IT-competences, cross-cutting digital technologies, soft skills, collaboration.

For citation: Korolev, V.V. (2020) Sostoyanie voprosa i perspektivy razvitiya srednego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu "Informatcionnye tekhnologii" [The state of the issue and the prospects for the development of secondary vocational education in the direction of "Information technology"]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 190–206. (In Russian).

Введение

Среднее профессиональное образование (СПО) в современной России представляет собой образовательный институт, выполняющий ряд важных социальных, образовательных, воспитательных и личностно-профессиональных функций, призванный обеспечить доступное прикладное профессиональное образование, удовлетворяющее кадровую потребность в специалистах-практиках среднего звена. На сегодняшний день система российского среднего профессионального образования находится под влиянием двух тенденций. С одной стороны, сильнейшее влияние оказывают глобальные технологические и культурно-исторические сдвиги, требующие радикальной трансформации образовательного ландшафта, а с другой – значительное инерционное давление советского и постсоветского опыта, когда с начала 90-х гг. проводилась значительная организационная, институциональная и управленческая перестройка всей парадигмы профессионального образования. Результатом этих изменений стала современная система среднего профессионального образования, которое позволяет получить актуальную прикладную профессию, востребованную на рынке труда, обеспечивая при этом формирование у молодежи общекультурных, социальных и профессиональных компетенций [4].

Переход к постиндустриальной экономике с ее постоянно меняющимися технологическими требованиями привел к тому, что российские организации среднего профессионального образования прошли через процесс внутренних реорганизаций, включаясь в систему рыночных ин-

ституты, что привело к необходимости выстраивания качественно новых отношений с заказчиками услуг профессионального образования – предприятиями и обучающимися. Одним из ключевых факторов развития СПО последних двух десятилетий стала децентрализация управления образованием, а также введение региональной модели управления финансовыми и административными ресурсами [4]. В условиях современной экономики и реорганизации модели профессионального образования изменились механизмы финансирования образования уровня СПО. В целом ряде регионов реализуется дуальный механизм финансирования: региональные власти обеспечивают необходимые текущие расходы, а предприятия, в свою очередь, вкладывают инвестиции в инфраструктурное развитие образовательных учреждений. На сегодняшний день существует порядка 300 образовательных организаций, ставших частью высокотехнологичных производственных кластеров и финансируемых крупными компаниями [3]. Данная модель успешно масштабируется – все чаще совместное финансирование образовательных программ становится частью передовых проектов частно-государственного партнерства [13].

Внимание государства к уровню среднего профессионального образования реализуется в ряде правительственных инициатив, таких как федеральные проекты «Молодые профессионалы» и «Кадры для цифровой экономики». Данные программы направлены на принципиальную модернизацию системы профессионального образования. Меняется модель подготовки специалистов и на уровне среднего профессионального образования, создаются адаптивные и практико-ориентированные образовательные программы, активно развивается движение WorldSkills. На сегодняшний день наблюдается переход от стандартной системы подготовки специалистов среднего звена к системной подготовке по международным стандартам с использованием механизмов демонстрационного экзамена при оценке навыков выпускников [11].

В условиях, когда образовательные организации уровня СПО обеспечивают подготовку кадров не только для предприятий индустриальной экономики старого образца, но и для задач новой цифровой экономики, содержание и образовательные механизмы должны дифференцироваться. Это предъявляет новые требования к образовательным стандартам, которые формализуют единые требования к результатам обучения.

Обзор литературы

Образовательные тенденции свидетельствуют о неуклонном росте популярности среднего профессионального образования, что отражается в качественных и количественных показателях. Так, по данным Росстата, в России среднее профессиональное образование имеет около 25% населения, при том, что высшее – не более 23% [7]. А в период с 2014 года число абитуриентов, получивших основное общее образование (9 лет общеобразовательной школы) и выбравших траекторию СПО, выросло с 40% до 53%¹ [10].

Внимание государства к уровню среднего профессионального образования реализуется в ряде правительственных инициатив, таких как федеральные проекты «Молодые профессионалы» и «Кадры для цифровой экономики». Данные программы направлены на принципиальную модернизацию системы профессионального образования.

В докладе «Образовательные экосистемы для общественной трансформации» по результатам международного саммита «Global Education Leaders` Partnership» заявляется о необходимости создания системы интегрального образования, позволяющего открыть потенциал каждого человека и в то же время обеспечивающего необходимую гибкость для работы в условиях быстро меняющегося мира [15].

Ряд российских экспертов отмечают наличие содержательного конфликта между ФГОС уровня СПО, ориентированным на подготовку специалистов по уже существующим профессиям, и требованиями международного движения WorldSkills, предполагающими кадровое обеспечение высокотехнологичного сектора экономики в условиях цифровизации [15]. В дискуссиях специалистов и чиновников все чаще звучит предложение о нормативно закреплённом сокращении сроков актуализации стандартов и образовательных программ.

Несмотря на то, что перспективность подготовки специалистов среднего звена не вызывает вопросов (об этом говорит и отмеченный выше рост популярности СПО у абитуриентов, и результаты исследований рынка труда для молодых специалистов), по результатам исследования НИУ ВШЭ «Соответствие результатов подготовки по программам СПО

¹ Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/obraz/soobsch.htm (дата обращения: 05.04.2020).

запросу рынка труда» высокотехнологичный сектор СПО не демонстрирует кардинальных отличий в особенностях и качестве подготовки выпускников [12]. С другой стороны, отмечается, что развитие цифровизации и роботизации в недалеком будущем сделает часть массовых специальностей не актуальными, а другие существенно трансформируются. В этом фокусе высокотехнологичные профессии и специальности могут стать «точками роста» для системы среднего профессионального образования, а для рынка труда своеобразным механизмом обновления – когда выход новой технологии влечет за собой появление новых «сервисных» профессий, которые, в свою очередь, будут составлять обновленную часть массового СПО.

Важным фактором, определяющим направления реформирования системы среднего профессионального образования, является то, что в последние полтора десятилетия организации данного уровня превратились в важнейший институт школьного образования. С 2015 года количество обучающихся, выбирающих вариант получения среднего общего образования в СПО, практически сравнялось с числом учащихся, выбирающих траекторию старшей школы¹. Это накладывает на учебные организации СПО определенные обязательства, открывая при этом и ряд возможностей: компоненты программы старшей школы могут стать площадкой для таких инновационных решений, как игровые и проектно-исследовательские технологии, личностно-ориентированное обучение, иммерсивное обучение с элементами дополненной/виртуальной реальности. Уже сегодня федеральный проект «Цифровая школа» предполагает внедрение передового образовательного опыта в ряде регионов, в дальнейшем планируется масштабировать эти практики на СПО [3], обеспечивая тем самым качество и актуальность профессионального образования.

Материалы и методы

В настоящей статье для раскрытия сложного объекта, каким является система среднего профессионального образования, достижения поставленной цели нами были определены, отобраны и проанализированы

¹ Об утверждении общих объемов контрольных цифр приема по специальностям и направлениям подготовки и (или) укрупненным группам специальностей и направлений подготовки для обучения по образовательным программам высшего образования за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета на 2019/20 учебный год: приказ Министерства образования и науки РФ № 48 от 29.01.2018.

такие материалы, как нормативные правовые акты, федеральные программы и проекты, связанные со средним профессиональным образованием. Рассмотрены реализуемые и перспективные образовательные модели, количественные показатели федеральной службы государственной статистики. Проведен обзор рынка вакансий и топ-15 специальностей. Применены следующие методы теоретического исследования: анализ и синтез методологической, педагогической и методической литературы, нормативных документов по проблеме исследования; обобщение, сравнение, абстрагирование, прогнозирование, проектирование и моделирование; методы эмпирического исследования: опрос, наблюдение, изучение массового и инновационного опыта, оценивание продуктов научно-методической деятельности; статистические методы обработки экспериментальных данных, результатов.

Результаты исследования

Масштабные социально-экономические изменения в XXI веке привели к тому, что «индустриальная» модель подготовки кадров становится все менее жизнеспособной, подчиняясь требованиям таких трендов, как глобализация, автоматизация, цифровизация и запрос на «компетенции будущего». Меняется и само понятие «профессия», уступая место понятию «ситуативных профессиональных ролей», ведь на сегодняшний день скорость изменений такова, что технология может устареть раньше, чем закончится нормативный срок профессионального обучения. Следствием перечисленных кардинальных сдвигов явилось создание организаций наподобие «Global Education Futures», где эксперты и лидеры мирового образования обсуждают новые модели образовательных экосистем, призванных качественно обновить традиционное профессиональное образование. В докладе «Образовательные экосистемы для общественной трансформации» по результатам международного саммита «Global Education Leaders` Partnership» заявляется о необходимости создания системы интегрального образования, позволяющего открыть потенциал каждого человека и в то же время обеспечивающего необходимую гибкость для работы в условиях быстро меняющегося мира [15].

Теоретики и практики российской системы образования отмечают, что современная социокультурная и технологическая ситуация диктуют появление новой образовательной среды – образовательной экоси-

стемы, характеризующейся такими особенностями, как пластичность, вариативность, системность, интерактивность и модульность. Примером образовательной среды, построенной на этих принципах, является программа выявления лучших практик WorldSkills, являющаяся, в свою очередь, частью образовательной экосистемы страны. На сегодняшний день движение WS – это центр совершенствования и развития навыков мастерства, где подчеркивается важность профессиональной подготовки учащихся для современного общества, а также необходимость самосовершенствования в выбранной профессии и приобретения новых компетенций [1].

Поскольку современное образование уже не мыслится без применения информационных технологий и систем, а также в связи с повсеместным использованием цифровых образовательных ресурсов наблюдаются кардинальные изменения в подходе к процессу обучения, что, в свою очередь, служит толчком к разработке новых концепций и обновлению парадигмы образования. Получившая в последнее десятилетие большую популярность концепция обучения Learning Ecosystem [14; 16] утверждает, что «будущее E-learning (сокращ. от англ. Electronic Learning – «Электронное обучение») и есть Learning ecosystem, то есть экосистемное обучение с применением информационных, цифровых, сетевых и других новейших образовательных подходов» [18]. В основе этой концепции лежит положение о том, что «в настоящее время, время широкого использования современных информационных технологий и кибер-услуг, определяющих новые виды взаимоотношений и взаимодействий, основным всеохватывающим построением, определяющим обучение, является окружающая среда, включающая все научно-технические достижения, и в первую очередь – информационно-телекоммуникационные» [9, с. 84]. Такой подход, в свою очередь, использует основные положения, свойственные природным (и искусственным) экосистемам.

При рассмотрении новой образовательной модели уровня СПО эффективной представляется именно модель экосистемы, предлагающей принципиально новый подход к технологиям, компетенциям и стандартам, которые должны лечь в основу образовательной программы. На смену классической стандартизированной парадигме должна прийти образовательная экосистема, куда будут в разной степени вовлечены все образовательные учреждения: от крупных объединений («хабов») до

небольших образовательных центров, при этом в образовательное пространство включались бы также онлайн-курсы (в т.ч. в виде мобильных приложений и приложений дополненной реальности), цифровые площадки, программы с использованием игровых технологий и другие образовательные инновации. Центрами таких экосистем могут стать учреждения уровня СПО и университеты, обладающие необходимой ресурсной базой для организации сотрудничества между различными сообществами, группами и индивидами в целях обмена знаниями, навыками и опытом и проведения различных образовательных и социальных экспериментов. В новых условиях представляется необходимым использовать все возможности кооперации для обеспечения максимального разнообразия образовательного опыта, способствуя созданию эффективных и конкурентоспособных образовательных продуктов [8].

С точки зрения образовательного процесса на первый план должна выйти мотивационная составляющая, т.е. определяющим становится вопрос «как учиться?» – выбор обучающимся не только содержания, но и формы образования с учетом личностной позиции и при понимании ответственности за свой выбор.

Еще один вызов, стоящий перед системой среднего профессионального образования, заключается в трансформации кадровой потребности в пользу гибких форм занятости, которые с каждым годом становятся все более актуальными. К началу третьего десятилетия XXI века, согласно исследованиям американских ученых, более 40% рабочей силы в США перейдет в статус «условно занятых» или фрилансеров [7]. В количественном отношении уже сегодня все большее количество специалистов называют в качестве ключевых навыки самообразования и самостоятельного выбора вида занятости.

Необходимо отметить, что в условиях глобальной цифровизации, а также с ростом сектора высокотехнологичного производства особое значение приобретает образовательное направление «Информационные технологии», так как требования к специалистам данной сферы постоянно меняются и такой профессионал должен не только быть готовым к работе в динамичной технологической и экономической ситуации, но и обладать навыками быстрой адаптации к различным социально-экономическим процессам в обществе. Современные реалии постиндустриальной эпохи ставят перед мировым образованием в сфере IT, в том числе уровня СПО, ряд сложных задач, поскольку меняется сам характер труда,

становясь более интеллектуально насыщенным и ситуативным. Важность личных, неспециализированных, навыков порой выше, чем узкопрофессиональные знания и компетенции [17]. В соответствии с недавними статистическими исследованиями, на рынке труда востребованы сотрудники, обладающие навыками критического мышления и творческого подхода к решению поставленных задач, а также те, кто способен к самоорганизации и имеет опыт кооперации и командной работы [12].

Наблюдение за статистическими данными и анализ экспертных мнений позволяет сделать вывод о том, что среднее профессиональное образование в области IT в России и в мире в настоящее время переживает подъем. В первую очередь это связано с кадровым голодом в области специалистов среднего звена. Так, по данным одного из крупнейших рекрутинговых порталов страны, работодатели проявляют значительную заинтересованность в специалистах среднего звена с начальным уровнем трудового стажа: в сфере IT за последние три года интерес к специалистам начального уровня вырос на треть и составил 9% от общего количество IT-вакансий [6]. А статистика количественного состава поступающих на программы СПО, выбирающих специализацию в сфере IT, позволяет сделать вывод об общей востребованности программ среднего профессионального образования на рынке образовательных услуг, в том числе в области информационных технологий и связанных высокотехнологичных отраслей [10].

Следствием данных изменений является спрос на определенные образовательные услуги, которые при необходимой модернизации может удовлетворять программа среднего профессионального образования. Так, например, одним из трендов в области IT-образования является стремление обучающихся к быстрому профессиональному старту и снижению возраста начала трудовой деятельности, и, как следствие, увеличение доли выпускников общего образования, выбирающих траекторию профессионального образования, позволяющего значительно раньше выйти на рынок труда с актуальными компетенциями. Другой образовательной тенденцией является требование индивидуализации обучения, вытекающее из все большей специализации и расширения списка востребованных IT-компетенций, что, в свою очередь, формирует востребованность краткосрочных курсов по определенным компетенциям, а также увеличение доли самообразования в области IT [2].

Другим серьезным вызовом, касающимся, прежде всего, образовательных учреждений, осуществляющих подготовку специалистов в сфере ИТ, является разница между государственными образовательными стандартами и реальными рыночными тенденциями и потребностями. ИТ-рынок – самый динамичный и быстро развивающийся, и связано это главным образом с рекордной в последнее время скоростью появления новых технологий. Образовательные организации, даже при большом желании, не успевают за рынком товаров и услуг, поскольку любые образовательные программы регламентируются федеральными образовательными стандартами, на подготовку которых уходит по несколько лет и срок функционирования которых – еще несколько лет. Среднее профессиональное образование, благодаря большей практико-ориентированности, позволяет нивелировать данный риск за счет оперативной работы по изменению содержания профессиональных модулей и коллаборации с крупными ИТ-компаниями. Такая нивелировка выгодна и самим образовательным учреждениям, и представителям бизнеса, поскольку минимизируется или устраняется разрыв между содержанием образования и реальной технологической ситуацией [4].

Еще один серьезный драйвер развития системы профессионального образования в России и в мире – движение Future Skills и работа по анализу и формулированию компетенций и навыков будущего, возникающих в результате технологических сдвигов. Все ускоряющиеся темпы развития экономики и сокращение жизненного цикла технологий требуют от образовательных организаций выработки новых механизмов функционирования. Для выполнения новых сложных задач в скором времени потребуются специалисты с новыми компетенциями, как профессиональными (по сквозным технологиям – например, большие данные, искусственный интеллект и машинное обучение, квантовые сети и т.д.), так и «мягкими» – творческий подход и умение решать сложные задачи, готовность к сотрудничеству, способность к переобучению и смене деятельности, стремление реализовать себя. И уже сейчас очевидно, что ключевые профессиональные навыки будут связаны с задачами высшего когнитивного уровня – анализ, синтез, создание нового, эмоциональная вовлеченность [6; 15].

Обсуждение и выводы

Полученные результаты теоретического анализа позволяют заключить, что необходимо выстраивание такой системы СПО, где цифровые образовательные продукты эффективно дополняются элементами менторства и практической работы в сообществе, а ведущими активностями становятся проект, опыт, игра, исследование и проживание [15].

На первый план выходят так называемые «мягкие» навыки (soft skills) – умение формировать запрос и приобретать новые компетенции, навыки решения проблем и принятия решений, способность к кооперации, эмоциональный интеллект, многозадачность, лидерские и управленческие качества [7; 13].

Описанная ситуация влечет за собой формулировку ключевой проблемы данного образовательного уровня – как в условиях цифровизации и быстрой смены технологической парадигмы организовать качественную подготовку специалистов по программе среднего профессионального образования в области ИТ, сделав ее привлекательной и конкурентоспособной, а также эффективной с экономической точки зрения.

Наблюдение за статистическими данными и анализ экспертных мнений позволяют сделать вывод о том, что среднее профессиональное образование в области ИТ в России и в мире в настоящее время переживает подъем. В первую очередь это связано с кадровым голодом в области специалистов среднего звена. Так, по данным одного из крупнейших рекрутинговых порталов страны, работодатели проявляют значительную заинтересованность в специалистах среднего звена с начальным уровнем трудового стажа: в сфере ИТ за последние три года интерес к специалистам начального уровня вырос на треть и составил 9% от общего количество ИТ-вакансий [6]. А статистика количественного состава поступающих на программы СПО, выбирающих специализацию в сфере ИТ, позволяет сделать вывод об общей востребованности программ среднего профессионального образования на рынке образовательных услуг, в том числе в области информационных технологий и связанных высокотехнологичных отраслей [10].

Данная ситуация с ростом интереса к среднему профессиональному образованию вытекает из глобальных изменений, происходящих в России

и в мире, в широком смысле понимаемых как глобальная цифровая трансформация. Опираясь на последние социологические и маркетинговые исследования, можно перечислить основные тренды, наблюдаемые на рынке IT-продуктов и услуг:

- необходимость IT-компетенций для работы в любой сфере и запрос на цифровые продукты;
- рост популярности IT среди молодежи;
- кадровый голод и конкуренция за квалифицированных сотрудников в сфере IT;
- рост практико-ориентированности образования и важности прикладных навыков для трудоустройства;
- изменение требований работодателей в пользу акцентирования на практических компетенциях [5].

Перед современным рынком IT-услуг и продуктов и, соответственно, перед образовательными организациями стоит ряд вызовов, связанных с текущей социально-политической и рыночной ситуацией. Так, например, возможное сокращение списка IT-продуктов и санкционные ограничения, наблюдаемые сейчас, приводят к тому, что бизнес не устраивают существующие (разрешенные) решения, результатом чего становится запрос на создание собственных IT-продуктов. В свою очередь образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью обучать работе с авторским ПО, что невозможно без плотной кооперации с компаниями, использующими данное программное обеспечение в своей работе. Нивелированием данного риска может стать опережающее обучение или проработка образовательной программы в части профессиональных модулей таким образом, чтобы выпуск специалистов с определенными компетенциями занимал минимальное время при максимальном погружении в специфику продукта.

В целом, ввиду глобальной цифровизации и повышенной потребности экономики в специалистах IT-профиля, необходимо отметить, что главный акцент в развитии следует делать на кооперации между бизнесом разного уровня и специализации и образовательными организациями СПО, так как в настоящее время наблюдается ситуация разрыва между содержанием образования и реальной рыночной потребностью. Преодолеть данный разрыв и наладить двустороннюю коммуникацию, а также процесс трансляции успешных образовательных практик – вот основа стратегии развития среднего профессионального образования на ближайшие 2–3 года.

С 2014 года в России представлен уже третий «Атлас новых профессий», а в движении WorldSkills на стадии презентации и апробации находятся около 50 цифровых и высокотехнологичных профессий. IT-компетенции и цифровая грамотность становятся базовыми для большинства профессий будущего. В связи с этим необходимо проводить последовательную модернизацию образовательных программ по уже существующим профессиям и оперативно создавать образовательные программы по тем профессиям, которые проходят апробацию через систему мировых стандартов WorldSkills. Так, на правительственном уровне спецпредставителем президента по вопросам цифрового и технологического развития Д.Н. Песковым была представлена инициатива по сокращению до одного года цикла обновления образовательных программ по 50 новым профессиям, что позволит оперативно актуализировать содержание образования и сделать подготовку специалистов для новой экономики более эффективной.

Итак, современное СПО в сфере IT переживает очевидное обновление, что отражается и во внимании со стороны государства (федеральный проект «Молодые профессионалы», создание «Атласа профессий будущего», деятельность движения Future Skills), и в интересе со стороны бизнеса, готового развивать партнерство (в том числе по модели учебно-производственных кластеров), и в возрастающем с каждым годом количестве абитуриентов, выбирающих программы среднего профессионального образования. В ближайшие несколько лет перед образовательными организациями уровня СПО встанет ряд сложных задач по переходу к экосистемной модели и выработке механизмов оперативного реагирования на ускоряющиеся технологические изменения в коллаборации с бизнесом и технологическими партнерами. У российского СПО есть значительный потенциал для решения этих задач, а развивающаяся экономика, отечественные научно-технологические разработки и государственная поддержка могут способствовать выстраиванию конкурентоспособной системы мирового уровня.

Список литературы

1. Варламова Д., Коричин Д., Песков Д., Лукша К. Атлас новых профессий 2.0. М.: Олимп-Бизнес, 2016. 288 с.
2. Волошин Д.А. Mail.Ru Group: 5 неожиданных трендов в IT-образовании [Электронный ресурс]. URL: https://mel.fm/novyue_tekhnologii/945128-it_edu (дата обращения: 05.04.2020).

3. Дудырев Ф.Ф., Козлов В.А., Кузеванова Ю.В., Шабалин А.И. Система среднего профессионального образования Российской Федерации в 2005–2030 гг.: влияние демографических факторов. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 24 с.

4. Дудырев Ф.Ф., Романова О.А., Шабалин А.И. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России. М.: НИУ ВШЭ, 2019. 271 с.

5. Иванова А.Е. НИУ ВШЭ: Десять трендов современного образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/news/science/63841790.html> (дата обращения: 05.04.2020).

6. ИТ: обзор рынка вакансий и топ-15 специальностей [Электронный ресурс]. URL: <https://spb.hh.ru/article/24562> (дата обращения: 02.05.2020).

7. Лошкарева Е.П., Лукша И.А., Ниненко И.В., Смагин И.Д., Судаков Д.А. Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире [Электронный ресурс]. URL: http://arzumanyan.com.ru/files/2017/wsdoklad_12_okt_rus.pdf (дата обращения: 05.04.2020).

8. Ливанов Д.В. Новой экономике – новое профессиональное образование // Среднее профессиональное образование. 2013. № 8. С.1–3.

9. Олейников Б.В., Подлесный С.А. О концепции «экосистема обучения» и направлениях развития информатизации образования // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 84–91.

10. Поповцев Д.А. Опыт исследования эффективности российского образования [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2017/09/29/1158949639.pdf> (дата обращения: 05.04.2020).

11. Роберт Уразов: Лишь 17% студентов колледжей Российской Федерации соответствуют стандартам WorldSkills [Электронный ресурс]. URL: <http://tass.ru/opinions/interviews/4805691> (дата обращения: 05.04.2020).

12. Шугаль Н.Г. Соответствия результатов подготовки по программам СПО запросу рынка труда [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/148462806-Sootvetstvie-podgotovki-po-programmam-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-zaprosu-rynka-truda.html> (дата обращения: 05.04.2020).

13. Эволюция финансирования системы СПО: на пути к частно-государственному партнерству. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 28 с.

14. Brodo J.A. Today's Ecosystem of E-learning [Online] // Trainer Talk. 2006. Vol. 3. № 4. URL: http://enewsbuilder.net/salesmarketing/e_article000615779.cfm (Accessed: 02.05.2020).

15. Global Education Futures: Образовательные экосистемы для общественной трансформации. [Online]. URL: https://futuref.org/educationfutures_ru (Accessed: 02.05.2020).

16. Pirie C. E-Learning Ecosystems: The Future of Learning Technology [Online] // Chief Learning Officer: Solutions for Enterprise Productivity. URL: http://clomedia.com/articles/view/e_learning_ecosystems_the_future_of_learning_technology (Accessed: 02.05.2020).

17. Rotherham A.J. Willingham D. 21st Century Skills: The Challenges Ahead // Educational Leadership. 2009. Vol. 67. No. 1. P. 16–21.

18. Uden L., Wangsa I.T., Damiani E. The Future of E-learning: E-learning Ecosystem // 2007. Inaugural IEEE International Conference on Digital Ecosystems and Technologies IEEE DEST 2007. P. 113–117.

References

1. Varlamova, D., Korichin, D. Peskov, K., Luksha (2016). *Atlas novykh professij 2.0* [Atlas of New Professions 2.0]. Moscow: Olimp-Biznes. (In Russian).
2. Voloshin, D.A. (2019) *Mail.Ru Group: 5 neozhidannykh trendov v IT-obrazovanii* [Mail.Ru Group: 5 unexpected trends in IT education] [Online]. Available from: https://mel.fm/novyie_tekhnologii/945128-it_edu (Accessed: 05.04.2020).
3. Dudyrev, F.F., Kozlov, V.A., Kuzevanova, Yu.V., Shabalin, A.I. (2017) *Sistema srednego professional'nogo obrazovaniya Rossijskoj Federacii v 2005-2030 gg.: vliyanie demograficheskikh faktorov*. [The system of secondary vocational education of the Russian Federation in 2005-2030: the influence of demographic factors]. Moscow: NIU VSHE. (In Russian).
4. Dudyrev, F.F., Romanova, O.A., Shabalin, A.I. (2019) *Molodye professionaly dlya novej ekonomiki: srednee professional'noe obrazovanie v Rossii* [Young professionals for the new economy: secondary vocational education in Russia]. Moscow: NIU VSHE. (In Russian).
5. Ivanova, A.E. (2012) *Desyat' trendov sovremennogo obrazovaniya* [Ten trends in modern education] [Online]. Available from: <https://www.hse.ru/news/science/63841790.html> (Accessed: 05.04.2020).
6. (2019) *IT: obzor rynka vakansij i top-15 special'nostej* [IT: job market overview and top 15 specialties] [Online]. Available from: <https://spb.hh.ru/article/24562> (Accessed: 05.04.2020).
7. Loshkareva, E.P., Luksha, I.A., Ninenko, I.V., Smagin, I.D., Sudakov, D.A. (2019) *Navyki budushchego: chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire* [Future skills. What you need to know and be able to in a new complex world] [Online]. Available from: http://arzumanyan.com.ru/files/2017/wsdoklad_12_okt_rus.pdf (Accessed: 05.04.2020).
8. Livanov, D.V. (2013) *Novoj ekonomike – novoe professional'noe obrazovanie* [New vocational education for a new economy]. *Srednee professional'noe obrazovanie - Secondary vocational education*. Vol. No 8. P. 3–7. (In Russian).
9. Olejnikov, B.V. (2013) *O koncepcii «ekosistema obucheniya» i napravleniyah razvitiya informatizacii obrazovaniya* [About the concept of “learning ecosystem” and the directions of development of informatization of education] *Znanie. Ponimanie. Umenie – Knowledge. Understanding. Skill*. Vol. No 4. P. 84–91. (In Russian).
10. Popovcev, D.A. (2017) *Opyt issledovaniya effektivnosti rossijskogo obrazovaniya* [Experience in researching the effectiveness of Russian education] [Online]. Available from: <https://ioe.hse.ru/data/2017/09/29/1158949639.pdf> (Accessed: 05.04.2020).
11. Robert Urazov. (2018) *Lish' 17% studentov kolledzhej Rossijskoj Federacii sootvetstvuyut standartam WorldSkills* [Only 17% of college students in the Russian Federation meet WorldSkills standards] [Online]. Available from: <http://tass.ru/opinions/interviews/4805691> (Accessed: 05.04.2020).
12. Shugal', N.G. (2019) *Sootvetstviya rezul'tatov podgotovki po programmam SPO zaprosu rynku truda* [Correspondence of the results of training in open source software programs to the labor market] [Online]. Available from: <https://docplayer.ru/148462806-Sootvetstvie-podgotovki-po-programmam-srednego-professionalnogo-obrazovaniya-zaprosu-rynka-truda.html>. (Accessed: 05.04.2020).

13. Abankina, I.V., Dudyrev, F.F., Frumin, I.D., Shabalin, A.I. (2017) *Evolyuciya finansirovaniya sistemy SPO: na puti k chastno-gosudarstvennomu partnerstvu*. [The evolution of financing the secondary vocational education system: on the path to partnership between the state and business]. Moscow: NIU VSHE. (In Russian).

14. Brodo, J. A. (2006) Today's Ecosystem of E-learning [Today's Ecosystem of E-learning] [Online]. Available from: http://enewsbuilder.net/salesmarketing/e_article000615779.cfm (Accessed: 05.04.2020).

15. Global Education Futures (2019): *Obrazovatel'nye ekosistemy dlya obshchestvennoj transformacii* [Educational ecosystems for social transformation] [Online]. Available from: https://futuref.org/educationfutures_ru. (Accessed: 05.04.2020).

16. Pirie, C. (2004) E-Learning Ecosystems: The Future of Learning Technology [E-Learning Ecosystems: The Future of Learning Technology] [Online]. Available from: http://clomedia.com/articles/view/e_learning_ecosystems_the_future_of_learning_technology. (Accessed: 05.04.2020).

17. Rotherham, A.J. Willingham, D. (2009) 21st Century Skills: The Challenges Ahead. *Educational Leadership*. Vol. 67. No. 1. P. 16-21.

18. Uden, L., Wangsa, I.T., Damiani. E. *The Future of E-learning: E-learning Ecosystem*. In: 2007. Inaugural IEEE International Conference on Digital Ecosystems and Technologies IEEE DEST 2007. P. 113–117.

© В.В. Королёв, 2020

© Vladimir V. Korolyov, 2020

Информация об авторе

Королёв Владимир Владимирович, старший преподаватель, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-0211-8104, e-mail: vvkorolyov@gmail.com

Information about the author

Vladimir V. Korolyov, senior lecturer, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-0211-8104, e-mail: vvkorolyov@gmail.com

Поступила в редакцию: 02.06.2020

Received: 02 June 2019

Принята к публикации: 19.06.2020

Accepted: 19 June 2019

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 371.124

Электронный образовательный ресурс как средство организации педагогической практики бакалавров в период карантинного режима

А. В. Ничагина

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

Введение. В статье представлены особенности использования электронного образовательного ресурса (ЭОР) для работы педагога и бакалавров в информационной образовательной среде (ИОС) с учетом новых требований в вузах Российской Федерации. В период карантинного режима в связи с распространением коронавирусной инфекции COVID-19 особое внимание уделяется обеспечению реализации образовательных программ посредством дистанционного (distance learning) или смешанного (blended learning) обучения, что свидетельствует об актуальности данного исследования.

Материалы и методы. В качестве примера представлен жизненный цикл электронного образовательного ресурса (планирование, внедрение, использование). Особое внимание уделено изучению данного феномена в процессе педагогической (производственной) практики студентов в период карантина на всей территории РФ. Автором статьи выделено несколько этапов, в каждом из которых определены наиболее эффективные формы и методы организации работы студентов. В статье приводится пример ресурса «Производственная практика».

Результаты. Приведены результаты эмпирического исследования, проведенного автором с целью изучения уровня готовности бакалавров к работе с использованием электронного образовательного ресурса.

В статье также представлена работа студентов с различными видами онлайн-обучения и образовательных порталов в российских школах – подробно рассматриваются образовательные ресурсы на наиболее перспективных платформах (с точки зрения ведущих СМИ) и анализируются современные технологии электронного обучения, их сильные и слабые стороны.

Обсуждение и выводы. Автор показал возможность использования системы дистанционного обучения в высшем учебном заведении. При этом решались задачи анализа терминологического разнообразия в рамках заявленной проблемы, выделения наиболее существенных аспектов и проблем, связанных с работой в системе дистанционного обучения (СДО), и поиска их возможных решений в период педагогической практики. Автор уточняет определение понятия информационной образовательной среды (ИОС) и приводит классификацию различных видов онлайн-обучения, образовательных порталов и ресурсов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, смешанное обучение, электронное обучение, электронный образовательный ресурс (ЭОР), педагогическая практика.

Для цитирования: Ничагина А.В. Электронный образовательный ресурс как средство организации педагогической практики бакалавров в период карантинного режима // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 207–223.

Electronic educational resources as a form of organizing teaching practice of bachelors in the conditions of quarantine

Anna V. Nichagina

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

Introduction. The article offers an overview of the of electronic educational resource (EER) for the teacher's and bachelors work within the information educational environment (IEE), with account of the new requirements in higher education institutions of the Russian Federation. During the quarantine period of COVID-19, special attention has been paid to the provision of educational programs available for distance or blended learning, which indicates the relevance of this study.

Materials and methods. Creating a life cycle of electronic educational resource (planning, implementation, operation), are provided as an example. Special attention is paid to the study of this phenomenon in teaching (industrial) practice of students during the quarantine period on all territories of the Russian Federation. The author highlights several stages which identify the most efficient forms and methods of organization of students work. The article presents an example of the electronic educational resources «Industrial practice».

Results. The results of an empirical study carried out by the author with the aim of studying the level of readiness of bachelors to work with electronic educational resource are presented.

The article also presents the work of students with various types of online-learning and educational portals in Russian schools – the educational resources on the most advantageous, from the main of Mass Media point of view, platforms are explicitly examined, modern e-learning technologies, their strengths and weaknesses are analyzed.

Discussion and conclusions. The author set a goal to present possibility of using distance learning system in a higher educational institution. Herewith, the tasks of analyzing the terminological diversity within the framework of the declared problem were solved, highlighting the most significant aspects and frequency problems associated with working in a particular distance learning system (DLS), and searching for their possible solutions in teaching (industrial) practice of students. The author gives a definition of an information educational environment (IEE) and classify various types of online-learning, educational portals and resources.

Key words: distance learning, blended learning, e-learning, electronic educational resource, teaching (industrial) practice.

For citation: Nichagina, A.V. (2020) Elektronnyj obrazovatel'nyj resurs kak sredstvo organizacii pedagogicheskoj praktiki bakalavrov v period karantinno go rezhima [Electronic educational resources as a form of organizing teaching practice of bachelors in the conditions of quarantine]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 207–223. (In Russian).

Введение

В соответствии с приказом Министерства образования и науки РФ № 816 от 23.08.2017 г.¹ установлено, что все образовательные организации имеют право на осуществление образовательной деятельности, применяя исключительно электронное обучение и дистанционные технологии, а также право на организацию учебных занятий в виде онлайн-курсов. В настоящее время для онлайн-образования активно используются государственные и коммерческие электронные системы. В них размещен контентный материал, который помогает эффективно взаимодействовать педагогу с обучающимися.

В марте 2020 года вся страна оказалась в ситуации, когда необходимо предоставить качественную дополнительную помощь в осуществлении дистанционного и электронного обучения². Все платформы и все сервисы объединились для организации удаленного формата обучения в период карантинного режима коронавирусной инфекции COVID-19.

По данным ведущих российских СМИ, в момент неожиданного массового перехода на дистанционное обучение обозначились проблемы, которые мы условно объединим в две группы по техническому и человеческому фактору.

Первая проблема связана с технической готовностью образовательных организаций. Дистанционное обучение не является нововведением, и в большинстве российских школ имеются платформы, где размещаются электронные дневники и журналы. Однако высокий уровень нагрузки привел к сбою в работе электронных средств обучения и общим неполадкам в системе.

¹ Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ: приказ Министерства образования и науки РФ от 23.08.2017. № 816. [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru> (дата обращения: 14.03.2020).

² Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы начального общего образования в условиях распространения новой коронавирусной инфекции на территории РФ: приказ Министерства образования и науки РФ от 17.03.2020. № 104. [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru> (дата обращения: 17.03.2020).

Вторая проблема заключается в готовности участников образовательных отношений к дистанционному обучению. С одной стороны, большинство педагогов имеют низкий уровень компьютерной грамотности, особенно это касается лиц, относящихся к категории третьего возраста. Также учителя испытывают сложность в установлении обратной связи и оценке результатов самостоятельной деятельности слушателей. С другой стороны, сами школьники показывают низкий уровень мотивации к дистанционному обучению, а их родители испытывают страх, что дети воспринимают эту форму обучения как продолжение каникул.

Подтверждением этому является работа в рамках Нацпроекта «Образование»¹, которая продолжается до настоящего времени:

- в каждой школе активно идет процесс увеличения скорости Интернета (п.1. Федерального проекта «Цифровая образовательная среда»);
- осуществляется повышение уровня профессионального мастерства педагогических работников в области онлайн-сервисов и онлайн-образования (п.4.2. Федерального проекта «Учитель будущего»).

Практика показывает, что современную школу невозможно представить без дистанционного и электронного обучения, поэтому каждый педагог должен уметь перевести учебный процесс в удаленный формат.

Следовательно, актуальными остаются вопросы: Как подготовить будущего учителя к использованию электронного и дистанционного обучения? Как организовать контактную работу всех участников образовательных отношений исключительно в электронной информационно-образовательной среде?

Целью данной статьи является поиск ответа на эти вопросы.

Обзор литературы

В научной литературе отмечается сложность и многоаспектность процесса использования электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС). Современные исследования посвящены различным аспектам данной проблемы, например, соблюдению требований, внедрению инструментальных средств, организации самостоятельной работы обучающихся; особенностям использования электронного и дистанционного обучения на всех образовательных этапах и др.

¹ Паспорт национального проекта «Образование» 2019-2024 (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru> (дата обращения: 14.03.2020).

В соответствии с ГОСТ РФ¹ информационно-образовательная среда (ИОС) понимается как система ресурсов и средств в электронно-цифровой форме, которые нацелены на реализацию процесса обучения посредством информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Неотъемлемой составляющей ИОС практически во всех образовательных организациях стали электронные образовательные ресурсы (ЭОР), которые могут быть разного вида:

1. ЭР – электронный ресурс как часть ЭУК (электронного учебного курса), который создается для замещения определенной темы или части урока.

2. ЭУК – это завершённый учебный курс, который полностью готов для реализации дидактических задач.

3. ООК – отрывной онлайн курс, при котором возможно обучение без педагога.

4. ООР – открытый образовательный ресурс, который позволяет осуществлять обучение одним педагогом или группой преподавателей.

Данные форматы ЭОР могут применяться как в школе, так и в вузе. Федеральный закон № 273-ФЗ² разграничивает два вида обучения (ст. 16):

1) при электронном обучении педагог работает с информацией, содержащейся в базах данных, которая обрабатывается и передается обучающимся посредством информационных технологий;

2) дистанционное обучение направлено на взаимодействие педагога и обучающихся посредством информационно-телекоммуникационной сети.

Анализируя различные точки зрения и подходы, мы пришли к выводу, что в современной системе образования применяются три вида обучения (электронное, дистанционное и смешанное), но нет единства характеристики данных понятий.

В рамках современных исследований по проблемам онлайн-обучения [8] обозначено:

1. *Дистанционное обучение (distance learning)* – это такое обучение, при котором нет элементов традиционного (например, использование классических приемов организации и способов взаимодействия участников образовательной деятельности), но присутствуют случаи электронного обучения.

¹ ГОСТ РФ 53620-2009 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. М., Стандартинформ, 2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru> (дата обращения: 14.03.2020).

² Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г.

2. *Электронное обучение (e-learning)* – это объединение характеристик дистанционного и смешанного, т.е. обучение в котором методы и средства сводятся к применению электронных образовательных ресурсов в цифровом формате представления.

3. *Смешанное обучение (blended learning)* – это обучение появилось как результат внедрения дистанционного, с целью компенсации недостатков и использования достоинств дистанционного управления образовательным процессом. Отличительная особенность: одновременное использование двух приемов взаимодействия слушателя с педагогом, т.е. совмещение активной аудиторной формы работы с компьютерным форматом.

Смешанное обучение наиболее популярно и осуществляется по одной из схем [4]:

1) аудиторное обучение (face-to-face learning) – большая часть программы реализуется при непосредственном взаимодействии, а электронное обучение используется как дополнение;

2) ротация, т.е. чередование аудиторного и индивидуального электронного обучения, которая подразделяется:

- на классную ротацию, осуществляемая по расписанию для групповой и индивидуальной работы;

- на индивидуальную ротацию, т.е. ориентирована на обучение по индивидуальному графику;

- на лабораторную ротацию, что позволяет во время обучения перемещаться детям по школе;

- на порционную ротацию – эта так называемый «перевернутый класс» (flipped classroom), используется для организации самостоятельной работы с преимуществом e-learning;

3) гибкое обучение (flex learning) – основное использование электронного обучения с различной поддержкой участников образовательной деятельности (онлайн или очной), которые работают в малых группах или индивидуально по персональному графику;

4) схема «учебного меню» (self-blend) – обучение только онлайн в различных организациях по освоению одной или нескольких электронных курсов;

5) виртуальное обучение (virtual learning) – это работа всей образовательной организации со свободным посещением; сочетание занятий в очной и дистанционной форме.

Использование в учебном процессе того или иного вида обучения должно учитывать основные требования: интерактивность (беседа, режим диалога обучающегося с педагогом); контроль знаний и наличие обратной связи [2; 3; 14].

С 2006 года началось целенаправленное подключение образовательных организаций к Интернету, следствием этого стало формирование ИКТ-компетентности обучающихся. Поэтому в данный период стала отмечаться значимость образовательных порталов. Этим термином обозначают системное многоуровневое объединение образовательных ресурсов и сервисов в локальной сети и сети Интернет в целом [5]. Далее приведем примеры образовательных платформ актуальных для педагогических работников.

Бесплатным образовательным сайтом мирового значения является Академия Хана (Khan Academy), курсы edX, learning Zilon. Так же помимо этих образовательных систем существует ATutor, Dokeos, Claroline, ILIAS, LAMS, Sakai, OLAT, OpenACS, и др. Основной системой для дистанционного обучения в российских вузах является платформа Moodle, Blackboard, «Открытое образование» [7].

На сегодняшний день педагогами активно используются несколько онлайн-порталов [8]:

1. *Российская электронная школа (РЭШ)* – федеральная образовательная платформа, на которой размещены уроки с 1-го по 11-й класс по каждой теме для пользования всеми участниками образовательных отношений.

2. *Интернет-урок (InternetUrok)* – популярный сервис, состоит из двух частей:

- первая часть включает библиотеку видео уроков для обучающихся, которые находятся на больничном недлительного характера;

- вторую часть называют «онлайн школа на дому», т.е. полноценные занятия в школе для детей на домашнем или удаленном обучении.

3. *Фоксфорд* – домашняя онлайн школа для обучения детей с 5-го по 11-й класс по базовым предметам школьной программы, которые можно изучать в режиме онлайн и в записи.

4. *Яндекс-учебник* – платформа с заданиями по двум основным образовательным областям (русский язык и математика) различных программам начальной школы (с 1-го по 5-й класс), используется с целью отработки практических навыков и закрепление пройденного материала.

5. *Учи.ру* – онлайн-платформа с собственной траекторией обучения, что позволяет:

- создать взаимосвязь со школой, т.е. ребенок присоединяется к конкретному онлайн-уроку в определенное время и проходит так называемый «урок для всей страны»;

- предоставить возможность педагогу самостоятельно провести онлайн-урок с использованием презентации;

- обеспечить методическую поддержку учителей посредством вебинара.

Так же среди популярных сервисов для начальной школы отмечают МЭШ (Московская электронная школа), ЯКласс, ЛЕСТА, Снейл и др.

Эти и другие образовательные порталы позволяют пользоваться всеми достоинствами современных цифровых технологий: помогают педагогу легко и качественно подготовиться к уроку, проверить уровень усвоенного материала с помощью проверочной работы, школьник в случае ошибки имеет возможность получить пояснение и решить другой вариант.

Обзор литературы и анализ ситуации в системе образования в условиях карантинного режима позволил нам определить круг вопросов и пути их решения.

Материалы и методы

В период самоизоляции и карантина на территории РФ (март-апрель 2020 г.) были направлены на педагогическую (производственную) практику студенты III курса. Следовательно, контактная работа со студентами-практикантами организована исключительно в электронно-образовательной среде с применением ЭОР.

В качестве примера предложим авторскую разработку ЭОР для студентов по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование. Создавая образовательный ресурс, мы использовали личный преподавательский опыт [7]. Жизненный цикл ЭОР включает совокупность трех этапов: планирование, внедрение, использование.

Этап 1. Планирование (разработка) ЭОР.

На первом этапе мы решили ряд задач:

1) проанализировали учебную дисциплину по следующим критериям: планируемые результаты, время проведения, организационные формы обучения;

2) определились с техническими возможностями ЭОР: тип, контент (содержание).

3) разработали модель ЭОР по дисциплине.

Программа Б.2.В.02. «Производственная практика (Педагогическая практика)» ориентирована на формирование компетенций бакалавров (ОК-6; ОПК-1, 3, 4; ПК-1-7, 13, 14). Студенты III курса очной формы обучения проходят практику в 6 семестре с продолжительностью четыре недели, которая заканчивается зачетом с оценкой.

Тип ресурса обозначен как текстографический с гипертекстовым и нелинейным принципом повествования, т.е. оценка материала может осуществляться визуально, а информация структурирована на интерактивном уровне. Поэтому контент представлен в виде текста, таблиц и рисунков, с неограниченным (полным) доступом и с двумя видами навигации: 1 – линейной (последовательное чтение, список терминов); 2 – нелинейной (переход по ссылке, всплывающие пояснения).

Дальнейшие действия посвящены разработке модели ЭОР по учебной дисциплине. По требованиям нашего вуза модульная структура ЭОР должна включать метаданные, которые обеспечивают изучение теоретического материала по заявленной дисциплине, способствуют получению практических навыков, поддерживают самостоятельную работу студента и позволяют контролировать и оценивать сформированные компетенции. Поэтому нам стал интересен подход по созданию ресурса вида ИПК [1], т.е. включение трех модулей – информационный (И), практический (П), контролирующий (К).

Более наглядно покажем модель ЭОР в табл. 1.

Модель ЭОР «Педагогическая практика» (6 семестр)

№ п/п	Модельная структура	Контент					Доступ	Навигация
		текст	таблицы	схемы	слайды	графики		
Информационный модуль								
1.	Рабочая программа дисциплины	+	+	-	-	-	неограниченный	нелинейная
2.	Инструкция и алгоритм работы	+	+	-	+	-	неограниченный	нелинейная
3.	Учебные материалы: теоретический материал, библиотека, глоссарий	+	+	+	+	-	неограниченный	нелинейная
Практический модуль								
4.	Самостоятельная работа студента (индивидуальное задание)	+	+	+	-	-	неограниченный	нелинейная
Контролирующий модуль								
5.	Материалы для промежуточного контроля	+	+	-	+	-	ограниченный	линейная
6.	Балльно-рейтинговая система (БРС)	-	-	-	-	+	ограниченный	линейная

Этап 2. Внедрение ЭОР.

Цель этапа: проверка разработанных индивидуальных заданий в зависимости от условий реализации основной образовательной программы начального общего образования (ООП НОО): в условиях электронного и/или дистанционного обучения; использования смешенного обучения; предоставления преждевременных каникул (обучение по индивидуальному учебному плану).

В исследовании приняли участие студенты-практиканты в количестве 22 человек (профиль «Начальное образование») и учителя начальных классов в количестве 12 человек. Проведенное анкетирование показало, что в момент практики большинство школ перешли на смешенное обучение (59%), электронное обучение (32%) и полностью дистанционное (9%).

Учителями школ активно используются образовательные платформы:

1. РЭШ – 36,3%.
2. Учи.ру – 27,3%.
3. Единый портал «E-school» – 18,2%.

4. Портал «Петербургское образование» – 13,6%.

5. Платформа от Ispring – 4,6%.

Отвечая на вопросы анкеты, практиканты рассказали о своей теоретической и практической готовности в использовании таких образовательных порталов, как РЭШ, Интернет-урок, Яндекс-учебник (18,2%), Учи.ру (13,6%), Грамота.ру, Знайка.ру (4,6%). Большинство опрошенных отметили опыт работы только с платформой «Дневник.ру» (41%).

Остальные респонденты (22,6%) заявили о неготовности, так как не знают ни одного образовательного портала, потому что не было (нет) необходимости.

На основании полученных данных обозначилась необходимость корректировки практического модуля ЭОР в условиях смешенного обучения (blended learning). Результаты работы представим в табл. 2.

Таблица 2

Работа с практическим модулем ЭОР «Педагогическая практика»

п/п	Контент			Навигация
	задание	описание	отчетность	
1.	Знакомство с базой практики и выбор вида обучения с классом: электронное, дистанционное, смешанное	Требуется проанализировать условия обучения конкретного класса. Рекомендуется выбрать смешанное обучение	Письменный ответ на вопросы и задания (свободная форма)	Автосвязывание с блоком «Учебные материалы»: Тема: «Характеристика смешанного обучения (blended learning) в начальной школе»
2.	Выбрать и проанализировать образовательный портал для обучения младших школьников	Анализируется портал по критериям: адрес в сети Интернет, оформление, навигация, особенности, отзывы педагогов	Регистрация на платформе. Заполнение таблицы «Характеристика образовательного портала»	Рубрика «Библиотека полезных ссылок» (объем 1 полный экран)
3.	Подготовить урок с использованием электронной формы учебника (ЭФУ) или электронного ресурса (ЭР)	Предлагается разработать конспект урока, используя ЭФУ (с аудио- или видеофрагментом) для различных типов ротации смешенного обучения	Подробный конспект урока с темя разделами: 1) информация для педагога; 2) информация для школьника; 3) отображение на ЭР (экран, монитор, и др.)	Гиперссылка https://rosuchebnik.ru «Сценарий современного урока с применением ЭФУ и ЭР»

4.	Провести урок	Требуется проведение урока по выбранной модели (схеме) смешенного обучения	Таблица «Технологическая карта урока» (краткая форма) с отметкой о проведении (подпись учителя)	Всплывающая аннотация к теме «Требования к уроку по ФГОС» (объем 5-7 слов)
5.	Провести воспитательное мероприятие (классный час)	Предлагается воспользоваться на платформе базой мероприятия. Описывается ход проведения.	Самоанализ по предложенному алгоритму.	Автосвязывание с блоком «Учебные материалы». Бланк «Самоанализ»
6.	Подготовка отчета по практике	Оформляется отчет по требованиям вуза	Папка-файл «Отчет по педпрактике, 6 семестр»	Автосвязывание с блоком «Инструкция». Рубрика «Документы» (объем 3 экрана)

Этап 3. Использование ЭОР.

Цель этапа: организация и проведение педагогической практики в соответствии с модулями ЭОР.

Информационный модуль (стадия «работа до» – 2 ч) включает проведение установочной онлайн-конференции: знакомство с текстом «Инструкция», заполнение таблицы «План-график», заполнение бланков «Пакет документов на практику».

Практический модуль (стадия «работа во время» – 211 ч) – выполнение индивидуального задания руководителя практики (см. табл. 2).

Контролирующий модуль (стадия «работа после» – 3 ч) – организация итоговой онлайн-конференции: заполнение каждым студентом таблицы «Самоанализ» (количественный анализ), бланка «Анкета для итоговой конференции по практике» (качественный анализ); заполнение педагогом таблицы «Балльно-рейтинговая система (БРС)».

Для эффективного *взаимодействия* и реализации *принципа интерактивности* в ЛГУ им. А.С. Пушкина активно применяется платформа Blackboard Learn. Данная система позволила представить учебный материал в виде лекционных текстов, практических заданий, рисунков; оформить материалы для промежуточного контроля в виде списка вопросов; управлять образовательным процессом через инструкции, напоминания и объявления.

Для получения *обратной связи* использовалось мобильное приложение на различных устройствах, которое позволило общаться, получать сообщения, писать комментарии, выполнять задание и др.

Результаты исследования

В организации педагогической практики важной частью является подведение итогов. Поэтому к отчету практикант обязан предоставить дополнительные документы: характеристику от принимающей организации и два бланка самоанализа - количественный (таблица БРС) и качественный (анкета).

Анкета бакалаврам составлена с целью повышения эффективности и продуктивности организации практики в период карантинного режима. Далее перечислим вопросы и обобщенные ответы на них.

Вопрос 1. С какими сложностями вы столкнулись в период прохождения педпрактики? Все опрошенные (100%) выделили основную проблему – это срочное применение СДО; из них 59% уточнили, что не были готовы к проведению уроков с использованием электронных средств обучения; другие (36,3%) отметили проблему с регистрацией на образовательном портале; некоторые (27,3%) указали, что потребовалось время, чтобы разобраться с навигацией портала.

Вопрос 2. Как устанавливается обратная связь со школьниками в условиях СДО? Все (100%) указали современные технические ресурсы: электронный дневник и журнал, чат, группу в ВК, электронную почту и пр.

Вопрос 3. Каким образовательным порталом вы пользовались при выполнении задания № 4 (см. табл. 2)? Теоретически студенты указали самые известные порталы школ, однако только один человек (4,5%) смог доказать его практическое применение.

Вопрос 4. Как осуществлялась оценка результатов самостоятельной работы детей в условиях СДО? Все (100%) затруднились с ответом, так как перечисляли способы оценки при традиционной контактной работе в классе.

Вопрос 5. Что вам захотелось дополнительно/углублённо изучить? Ответы были разные, связанные с психологией детства и коллектива, методической литературой и копилкой разработанных конспектов. Однако значительная часть опрошенных связали свой ответ с ИКТ (45,6%) и образовательными порталами школ (36,54%).

Проверка отчетов по практике позволила нам определить уровень готовности бакалавров к работе с использованием ЭИОС. Распределение по уровням осуществлялось с учетом мотивационного, содержательного, деятельностного и личностного компонентов.

Высокий уровень – студент проявляет заинтересованность в работе с разнообразными ЭОР, ищет новые приемы и способы работы, стремится найти ответ на нужный вопрос; имеет глубокую теоретическую осведомленность о различных средствах электронного, дистанционного и смешенного обучения; может легко и быстро ориентироваться, грамотно работать с контентным материалом, используя его на практике; осознает свои действия, самооценка адекватная.

Уровень выше среднего – понимает необходимость работы с ЭР, испытывает удовлетворенность от результатов своего труда; теоретически знает основные характеристики обучения с использованием ИОС; ориентируется в навигации с ресурсом; готов практически использовать материал; самооценка положительная, позитивно настроен на решение трудностей.

Средний уровень – желание работать с ресурсом слабое, только по указанию со стороны; знает про обучение с использованием ИОС, но не вникает, т.к. не испытывает необходимости; работу с ЭР осуществляет интуитивно; самооценку выполняет по алгоритму (инструкции).

Низкий уровень – отсутствует желание работать с ресурсом; не имеет представление о наличии ЭОР в школе и на платформе университета, отказывается использовать ЭОР в период практики; не пользуется образовательной платформой школы, проявляет растерянность; самооценка не адекватная.

В целом по всем участникам эксперимента получились следующие данные:

- у большинства студентов (81,8%) отмечен высокий уровень мотивационного компонента, что можно расценивать как наличие позитивного отношения к обучению посредством ИЭОС; остальным (18,2%) нравится использовать только традиционную аудиторную форму обучения;

- в *содержательном и деятельностном компоненте* большинство показали средний уровень готовности (68,2%) и уровне ниже среднего (31,8%), что требует целенаправленной подготовки к использованию ЭОР в рамках учебных дисциплин;

- *личностный компонент* у некоторых (27,3%) отмечен на высоком уровне, а остальные (72,7%) на среднем, т.е. это те практиканты, которые адекватно проанализировали себя и выделили трудности при работе в условиях ЭИОС.

Обсуждение и выводы

Представленный анализ подтверждает необходимость формирования такой *общепрофессиональной компетенции*, как *ОПК-2*: способность участвовать как в разработке ООП, так и её отдельных программных компонентах (в том числе с использованием ИКТ).

В соответствии с учебным планом по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование (ФГОС 3++) образовательные возможности в формировании данной компетенции осуществляются в рамках пяти дисциплин: «Информационные технологии в образовании», «Общая психология», «Педагогика школы», «Образовательные программы и их моделирование», «Экономика образования». Поэтому целесообразно включить в изучение данных курсов тему «Современные условия использования ИКТ в начальной школе».

Теоретические положения по проблеме исследования и результаты эксперимента позволили сделать вывод, что при организации педагогической практики бакалавров в период карантинного режима с использованием ЭОР необходимо учесть следующее:

1. ЭОР необходимо разрабатывать как часть образовательного комплекса, а не как отдельный обучающий инструмент, поэтому наиболее удобным можно считать текстографический тип ресурса с гипертекстовым и нелинейным принципом повествования.

2. *Жизненный цикл ЭОР* должен включать совокупность трех этапов:

- планирование, т.е. разработка ресурса, основанная на анализе требований учебной дисциплины и требований самого ЭОР;

- внедрение по гибкой схеме, т.е. учет актуальные условия реализации ООП НОО в Российских школах;

- использование с соблюдением двух основных требований: интерактивность и наличие обратной связи посредством платформы Blackboard Learn и системы мобильных приложений.

3. Учитывать *преемственное формирование общепрофессиональной компетенции (ОПК-2)*, что позволит студентам на учебных занятиях узнать специфику использования ИКТ в педагогической деятельности, а на практике разработать и внедрить современный урок с применением ЭФУ и ЭР.

Таким образом, следующей задачей эксперимента будет разработка ЭОР по дисциплине «Образовательные программы и их моделирование» и внедрение его в процесс обучения бакалавров с контентным наполнением по овладению технологией реализации ООП НОО в реальной и виртуальной образовательной среде.

Список литературы

1. Амиров М.М., Ельбергенова Ж., Боташева А.О. Создание жизненного цикла электронного образовательного ресурса // Евразийское научное объединение. 2019. № 5-2(51). С. 92–96.
2. Майдисарова Д.С., Тюлюбаев Д.Е. Интерактивность в современном образовании // Academy. 2019. №2(41). С. 10–11.
3. Миклашевич Н.В., Саркисова И.Г., Яковенко Н.Б. Организация процесса контроля знаний студентов в условиях дистанционного обучения // Интерактивная наука. 2016. №5. С. 32–35.
4. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. №6(33). С. 56–67.
5. Нефедов В.В. Использование образовательных порталов в системе непрерывного образования // Перспективы развития информационных технологий. 2013. №12. С. 164–168.
6. Ничагина А.В. Разработка электронного образовательного ресурса по производственной практике студента вуза // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 5(92). С. 230–239.
7. Пузейкина Л.Н., Бояркина А.В. Расширенные возможности преподавания иностранного языка в вузе с использованием систем дистанционного обучения // Педагогика. Психология. Философия. 2018. №4(12). С. 61–70.
8. Рулиене Л.Н. Электронная информационно-образовательная среда современного университета: моногр. Улан-Удэ: Бурятский госуниверситет, 2018. 147 с.

References

1. Amirov, M.M., El'bergenova, Zh., Botasheva, A.O. (2019) Sozdanie zhiznennogo cikla elektronnoogo obrazovatel'nogo resursa [Creating a life cycle of electronic educational resource]. *Evraziiskoe nauchnoe obedinenie – Eurasian scientific Association*. No 5-2(51). P. 92–96. (In Russian).
2. Majdisarova, D.S., Tyulyubaev, D.E. (2019) Interaktivnost' v sovremennom obrazovanii [Interactivity in modern education]. *Academy – Academy*. No 2(41). P. 10–11. (In Russian).
3. Miklashevich, N.V., Sarkisova, I.G., Yakovenko, N.B. (2016) Organizaciya processa kontrolya znaniy studentov v usloviyah distancionnogo obucheniya [Organization of students' knowledge control in the process of distance learning]. *Interaktivnaya nauka – Interactive science*. No 5. P. 32–35. (In Russian).

4. Nagaeva, I.A. (2016) Smeshannoe obuchenie v sovremennom obrazovatel'nom processe: neobhodimost' i vozmozhnosti [Blended learning in modern educational process: necessity and possibility]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – Foreign and Domestic Pedagogy*. No 6(33). P. 56–67. (In Russian).

5. Nefedov, V.V. (2013) Ispol'zovanie obrazovatel'nyh portalov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Use of educational portals in the continuing education]. *Perspektivy razvitiya informacionnyh tekhnologij – Prospects for the Development of information Technologies*. No 12. P. 164–168. (In Russian).

6. Nichagina, A.V. (2019) Razrabotka elektronno obrazovatel'nogo resursa po proizvodstvennoj praktike studenta vuza [Development of electronic educational resource on industrial practice of student]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta – Cherepovets State University Bulletin*. No 5(92). P. 230–239. (In Russian).

7. Puzejkina, L.N., Boyarkina, A.V. (2018) Rasshirennye vozmozhnosti prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze s ispol'zovaniem sistem distancionnogo obucheniya [Advanced Methods of Teaching Foreign Languages in Universities with the Use Of Distance Educational Systems: the Case of Cloud Courses Supplementing Regular German Language Classes]. *Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya – Pedagogy. Psychology. Philosophy*. No 4(12). P. 61–70. (In Russian).

8. Ruliene, L.N. (2018) *Elektronnaya informacionno-obrazovatel'naya sreda sovremennogo universiteta* [Electronic information and educational environment of a modern University]. Ulan-Ude: Buryat State University. (In Russian).

© А.В. Ничагина, 2020

© Anna V. Nichagina, 2020

Информация об авторе

Ничагина Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: 89315104502@mail.ru

Information about the author

Anna V. Nichagina, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: 89315104502@mail.ru

Поступила в редакцию: 04.04.2020

Received: 04 Apr. 2020

Принята к публикации: 24.04.2020

Accepted: 24 Apr. 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 378.046.4

Повышение качества профессионально-педагогической деятельности учителя в решении ситуаций неопределенности: дефициты, конфликты, кризисы

С. А. Ускова

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

Введение. В статье в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога, Национальной системой учительского роста, Федерального государственного образовательного стандарта проанализирована проблема повышения качества профессионально-педагогической деятельности учителя по проектированию и реализации целостного образовательного процесса, обеспечивающего достижения обучающимися запланированных образовательных результатов; обоснованы и выявлены на основе синергетического подхода к современной педагогической реальности причины возникновения ситуаций неопределенности в профессионально-педагогической деятельности учителя.

Материалы и методы. В процессе исследования проанализированы педагогические научные источники на предмет наличия и степени изученности ситуаций неопределенности в профессионально-педагогической деятельности учителя-практика, также проведено теоретическое проектирование, которое позволило разработать классификацию ситуаций неопределенности в профессионально-педагогической деятельности учителя.

Результаты. В результате исследования с учетом компонентов целостного образовательного процесса, возникновения точек бифуркации выделены и классифицированы основные типы ситуаций неопределенности в профессионально-педагогической деятельности учителя:

- ситуации – дефициты компетенций, связанные с изменениями образовательной среды,
- ситуации – конфликты интересов, связанные с возникновением в ходе образовательного процесса противоречий между требованиями учителя и интересами других участников образовательного процесса (учащиеся, их родители),
- ситуации – профессионально-личностные кризисы учителя, связанные с возникновением противоречий между личностными качествами учителя и требованиями к его профессиональной деятельности.

Обсуждение и выводы. В заключении исследования выделены педагогические условия, соблюдение которых обеспечивает повышение качества профессионально-педагогической деятельности педагога-практика:

- готовность учителя к проектированию и реализации основных компонентов современного образовательного процесса;

– выявление и систематизация ситуаций неопределенности в профессионально-педагогической деятельности конкретного учителя;

– осознание и понимание учителем сущности и причин возникновения ситуаций неопределенности, наличие опыта самостоятельного решения подобных ситуаций.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая деятельность учителя, образовательный процесс, повышение качества, синергетика, точка бифуркации, ситуация неопределенности, компетенция, дефицит, конфликт, кризис.

Для цитирования: Ускова С.А. Повышение качества профессионально-педагогической деятельности учителя в решении ситуаций неопределенности: дефициты, конфликты, кризисы // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 224–241.

Improving the quality of professional and pedagogical activities of teachers in solving situations of uncertainty: deficits, conflicts, crises

Svetlana A. Uskova

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

Introduction. In accordance with the requirements of the Teacher's Professional Standard, the National System of Teacher Growth, and the Federal State Educational Standard, the article analyzes the problem of improving the quality of the teacher's professional pedagogical activity in the design and implementation of a holistic educational process that ensures that students achieve the planned educational results; substantiated and identified, on the basis of a synergistic approach to modern pedagogical reality, the causes of situations of uncertainty in the professional and educational activities of teachers.

Materials and methods. During the study, pedagogical scientific sources were analyzed for the presence and degree of knowledge of situations of uncertainty in the professional pedagogical activity of a teacher-practitioner, and theoretical design was carried out, which allowed us to develop a classification of situations of uncertainty in the professional pedagogical activity of a teacher.

Results. As a result of the study, taking into account the components of the holistic educational process, the emergence of bifurcation points, the main types of situations of uncertainty in the teacher's professional and pedagogical activity are identified and classified:

- situations – deficits of competencies associated with changes in the educational environment,
- situations – conflicts of interest related to the occurrence during the educational process of contradictions between the requirements of the teacher and the interests of other participants in the educational process (students, their parents),
- situations – professional and personal teacher crises associated with the emergence of contradictions between the personal qualities of a teacher and the requirements for his professional activity.

Discussion and conclusions. In the conclusion of the study, the pedagogical conditions are highlighted, the observance of which ensures the improvement of the quality of the professional and pedagogical activity of the teacher-practitioner:

- the willingness of the teacher to design and implement the main components of the modern educational process;
- identification and systematization of situations of uncertainty in the professional and pedagogical activities of a particular teacher;
- awareness and understanding by the teacher of the essence and causes of situations of uncertainty, the presence of experience in independently solving such situations.

Key words: professional pedagogical activity of a teacher, educational process, quality improvement, synergetic, bifurcation point, uncertainty situation, competence, deficit, conflict, crisis.

For citation: Uskova S.A. (2020) Improving the quality of teacher's professional and pedagogical activity in the process of solving situations of uncertainty: deficits, conflicts, crises [Povyshenie kachestva professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya posredstvom resheniya situacij neopredelennosti: deficit, konflikty, krizisy]. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal. No 2. P. 224–241. (In Russian).

Введение

Профессиональный стандарт педагога и разработанная на его основе Национальная система учительского роста [11] в России определили требования к профессиональной деятельности учителя по «проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» (включающая три трудовых функции: обучение; воспитательная деятельность: развивающая деятельность)¹». Федеральный государственный стандарт² (далее ФГОС) общего образования задает основные параметры образовательного процесса и его образовательные результаты, достижение которых рассматривается как основной критерий качества профессионально-педагогической деятельности учителя [9; 17; 19–21].

Сложность и динамика происходящих социально-культурных изменений являются причиной возникновения проблем в профессиональной деятельности учителя, связанных с возникновением в ходе реализации

¹ Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель): приказ Минтруда России № 544н от 18 окт. 2013 г.

² Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: приказ Минтруда России № 1897 от 17 дек. 2010 г.

образовательного процесса ситуаций неопределенности, не имеющих готовых решений и требующих от учителя поиска и формирования новых компетенций и ответственного выбора варианта решения [14; 15; 22].

В связи с этим обращают на себя внимание следующие проблемы, недостаточно изученные в педагогической науке:

– теоретическая *неразработанность* *возможного спектра проблемных ситуаций неопределенности*, возникающих в ходе реализации образовательного процесса, при этом следует отметить развитие педагогической синергетики как методологической основы изучения образовательного процесса как сложной самоорганизующейся системы, в которой возникают точки бифуркации (ситуации неопределенности);

– *неготовность учителя самостоятельно и эффективно действовать в ситуации неопределенности*, проявлять себя в качестве субъекта профессионально-педагогической деятельности, осознающего специфику точки бифуркации (ситуацию неопределенности) и принимающего ответственный выбор способа ее разрешения;

– *отсутствие эффективных практик формирования и развития готовности учителя к самостоятельному выявлению и разрешения учителем проблемных ситуаций неопределенности*.

Определение данных проблем позволяет сформулировать следующую научную проблему: отсутствие научного осмысления, классификации и целостного описания на основе синергетического подхода ситуаций неопределенности, возникающих в профессионально-педагогической деятельности учителя.

Поиск пути решения выявленной научной проблемы определяет цель научного исследования: выявление и классификация спектра ситуаций неопределенности в профессионально-педагогической деятельности учителя на основе определения точек бифуркации образовательного процесса как сложной самоорганизующейся системы, порождаемых нелинейным развитием образовательной среды; индивидуально-личностных качеств учащихся; профессионально-личностных качеств учителя.

Обзор литературы

Аналитика степени изученности ситуаций неопределенности в профессионально-педагогической деятельности учителя-практика проводилась в двух направлениях.

Первое направление было связано с изучением представленных в научно-педагогической литературе *сущностных характеристик образовательного процесса* (в первую очередь, точек бифуркации) как сложной самоорганизующейся системы в логике синергетического подхода к исследованию педагогической реальности и основанию повышения качества профессионально-педагогической деятельности учителя.

Образовательный процесс в педагогической науке рассматривается как «специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей, как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии»¹ Базовые параметры образовательного процесса (цели, содержание, средства), обеспечивающие достижение требуемых образовательных результатов, определены в ФГОС. Реализация образовательных стандартов приводит к пониманию сложности современного образовательного процесса, его противоречивости, наличию зон неопределенности. Синергетический подход позволяет исследовать образовательный процесс как сложную самоорганизующуюся систему с наличием точек бифуркации (точек неопределенности) (С.И. Ануфриев, Т.Ф. Борисова, Н.М. Борытко, В.Г. Буданов, С.В. Кульневич, С.П. Курдюмов, Ю.С. Мануйлов, Н.М. Таланчук) [1; 3; 4]. Специфика такой системы определяется ее внутренним потенциалом (индивидуально-личностными возможностями и особенностями участников образовательного процесса, и спецификой их взаимодействия) и готовностью к решению ситуаций неопределенности посредством выбора возможного варианта действия (самоорганизация).

Точки бифуркации (зоны неустойчивости, неопределенности) в образовательном процессе исследователями (В.А. Аршинов, В.Г. Буданов, Е.Н. Князева, Ю.С. Мануйлов, Н.М. Таланчук, С.Д. Якушева [3; 4]) определяются как особые нестандартные ситуации в реализации учителем образовательного процесса на основе требований ФГОС, в которых

¹ Педагогика: учеб. и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина. М.: Юрайт, 2016. 246 с.

возникают затруднения и противоречия, мешающие достижению образовательного результата. В рамках синергетического подхода в педагогических исследованиях выявлены (но не систематизированы) точки бифуркации (зоны неустойчивости), но основная проблема заключается в том, что возникновение неустойчивости (противоречия в реальном образовательном процессе) невозможно заранее просчитать и, соответственно, заранее предупредить его возникновение. Аттракторы (возможные варианты) решения проблем и противоречий в конкретной точке бифуркации образовательного процесса исследователями (В.А. Аршинов, В.Г. Буданов, ЕН. Князева, Ю.С. Мануйлов, Н.М. Таланчук) определяются конечным набором возможных целенаправленных педагогических действий, обеспечивающих устойчивость образовательного процесса и достижение требуемого образовательного результата. Задача учителя заключается в выборе оптимального варианта действий.

Выявление и решение ситуаций неопределенности (точек бифуркации) образовательного процесса, мешающих достижению образовательных результатов, требуют от современного учителя осознания сущности современного образовательного процесса, анализа и принятия оптимальных самостоятельных решений.

Второе направление изучения научно-педагогической литературы связано с анализом теоретических подходов изучения *сущности ситуаций неопределенности* в профессионально-педагогической деятельности учителя как препятствия на пути к достижению образовательной цели, связанного с невозможностью ее достижения известными/ типовыми способами и необходимостью поиска средств решения в области педагогической психологии (И.А. Зимняя, Е.Э. Кригер, Е.П. Кринчик, Л.М. Митина) [6; 7]. Е.Э. Кригер отмечает, что «ситуация неопределенности в профессиональной педагогической деятельности возникает при встрече с индивидуальными параметрами личности другого субъекта, в процессе организации взаимодействия с ним, построении стратегии его индивидуального развития, поиске условий развивающей образовательной среды» [6, с. 10] и обосновывает классификацию типов неопределенности в профессиональной педагогической деятельности: по источникам возникновения ситуаций неопределенности в профессиональной педагогической деятельности (внутренние и внешние ситуации неопределенности); по возможностям, возникающим в ситуации неопределенности в педагогической деятельности, (развивающие и препятствующие развитию); по специфике педагогической задачи (ситуации неопределенности,

возникающие на разных уровнях организации педагогического процесса, и ситуации неопределенности, возникающие в выборе стратегий педагогического взаимодействия).

В психологической науке ситуации неопределенности анализируются с различных сторон: в системе отношений между людьми (Е.С. Венцель); в процессе мышления и риска (С.И. Ануфриев, Т.В. Корнилова, С.Д. Максименко, О.К. Тихомиров, М.С. Хабибулин) [1]; в ситуации выбора решения (А.Д. Леонтьев и Е.Ю. Мандрикова); в контексте деятельности и среды (R. H. Blythe, Jr. More).

Таким образом, в современной науке (педагогическая синергетика, педагогическая психология) созданы предпосылки для систематизации ситуаций неопределенности в профессиональной педагогической деятельности учителя с учетом точек бифуркации образовательного процесса как сложной самоорганизующейся системы. Решение ситуаций неопределенности является основным объектом деятельности учителя, позволяющим обеспечить целостность образовательного процесса и повысить его качество.

Материалы и методы

В ходе исследования научного базиса выбранной тематики и проблем учителей-практиков в процессе проектирования и реализации образовательного процесса были рассмотрены и структурированы следующие основания повышения качества профессионально педагогической деятельности учителя:

- на основе определения динамики изменения образовательной среды как фактора (причины) возникновения точки бифуркации образовательного процесса выделен и рассмотрен особый тип ситуаций неопределенности профессионально-педагогической деятельности учителя, обозначенный как *дефицит компетенций, заключающийся в неготовности учителя решать образовательные задачи в изменившихся условиях*;

- на основе определения конфликтов (противоречий) между участниками образовательного процесса как фактора (причины) возникновения точки бифуркации образовательного процесса выделен и рассмотрен особый тип ситуаций неопределенности профессионально-педагогической деятельности учителя, обозначенный как *конфликт интересов, заключающийся в неготовности учителя выявлять и решать противоречия, возникающие во взаимодействии с учащимися*;

- на основе определения личностных (внутренних) противоречий отношения учителя к реализации образовательного процесса как фактора (причины) возникновения точки бифуркации выделен и рассмотрен особый тип ситуаций неопределенности профессионально-педагогической деятельности учителя, обозначенный как *личностный кризис, заключающийся в неготовности учителя к профессионально-личностному самоопределению и ответственному самостоятельному оптимальному выбору варианта педагогических действий*;

- разработана классификация ситуаций неопределенности профессионально-педагогической деятельности учителя по двум основаниям: совокупность компонентов целостного образовательного процесса и факторы (причины) возникновения точек бифуркации, разрушающих целостность компонента (см. табл.)

Результаты исследования

В ходе исследования были выделены и проанализированы точки бифуркации, порождающие неустойчивость основных компонентов образовательного процесса и требующие выбора аттрактора (варианта развития), обеспечивающего устойчивость и целостность образовательного процесса [12; 16; 18]:

- 1) выбор определенной концептуальной основы образовательного процесса (смыслообразующий компонент);

- 2) выбор и анализ условий (сущностных характеристик среды) осуществления образовательного процесса (средово-аналитический компонент);

- 3) выбор оптимального пути достижения образовательной цели (целепроектировочный компонент);

- 4) выбор организационной модели образовательного процесса и способов управления ее развития (организационно-управленческий компонент);

- 5) выбор оптимального содержания образовательного процесса (информационно-содержательный компонент);

- 6) выбор эффективных педагогических технологий образовательного процесса (технологический компонент);

- 7) выбор средств и способов коммуникации и обратной связи участников образовательного процесса (коммуникационный компонент);

- 8) выбор пути совершенствования и повышения эффективности образовательного процесса (системно-развивающий компонент).

На основе определения цели профессионально-педагогической деятельности учителя (проектирование и реализация образовательного процесса) и анализа психолого-педагогической литературы уточнено понятие «ситуация неопределенности профессионально-педагогической деятельности учителя» как особые обстоятельства (точка бифуркации), возникающие в связи с нелинейностью развития субъектов образовательного процесса и условий (образовательной среды) его осуществления, что порождает невозможность решения педагогической задачи (проектирование и реализация компонентов образовательного процесса) известными/типовыми способами и средствами.

На основе системной модели педагогической деятельности учителя Н.В. Кузьминой определяется три ее основных компонента [8]:

- 1) педагогически организованное взаимодействие, направленное на достижение образовательных результатов (цели, содержание, средства);
- 2) учащиеся;
- 3) учитель.

Синергетический подход к педагогической реальности определяет нелинейность развития (непредсказуемые изменения; неожиданные реакции; усложнение) выделенных компонентов, что позволяет сделать вывод о наличии трех причин возникновения ситуации неопределенности:

- 1) специфические *особенности изменения образовательной среды*, которые снижают результативность стандартных педагогических действий, порождают *дефицит компетенций* и требуют поиска и выбора нового варианта решения проблемы;

- 2) *особенности индивидуально-личностного развития учащихся*, которые порождают *возникновение конфликтов* с участниками образовательного процесса и требуют поиска и выбора нового варианта взаимодействия с учащимися;

- 3) *особенности профессионально-личностного развития учителя*, который порождает возникновение *профессионально-личностных кризисов* учителя и требует поиска и выбора нового варианта самоопределения и самореализации.

С учетом нелинейного развития образовательной среды и специфики выявленных точек бифуркации компонентов образовательного процесса определен и обоснован *спектр ситуаций неопределенности, порождающий соответствующий дефицит компетенций*:

- 1) растущее многообразие теоретических концепций, уточняющих смысловую основу и базовые принципы осуществления образовательного процесса, что порождает *дефицит методологической компетенции*;

2) растущее число характеристик образовательной среды, требующих изучения и учета в деятельности учителя, что порождает *дефицит средово-аналитической компетенций* учителя в поиске и применении эффективных диагностических средств экспертизы особенностей образовательной среды;

3) растущая сложность определения педагогических целей и трудность выбора оптимального пути ее достижения, что порождает *дефицит целепроектировочной компетенции*;

4) растущее число организационных моделей образовательного процесса (корректирующих и дополняющих традиционную классно-урочную модель), что порождает и *дефицит целепроектировочной компетенции* учителя в выборе модели организации образовательного процесса;

5) растущий объем содержания образовательного процесса, способов его отбора и изложения, что порождает *дефицит содержательной компетенции* учителя в отборе содержания образовательного процесса;

6) рост числа педагогических средств и снижение пространства их эффективности, что порождает *дефицит технологической компетенции* учителя, связанной с незнанием и невладением широким диапазоном современных педагогических технологий;

7) растущая сложность коммуникации с современными учащимися, что порождает *дефицит коммуникативной компетенции* учителя, связанной с неготовностью применения современных средств коммуникации;

8) растущие требования к качеству деятельности учителя, что порождает *дефицит праксеологической компетенции* учителя, заключающейся в его неготовности корректировать свою деятельность, исправляя выявленные ошибки.

С учетом нелинейного развития личности учащихся (проявление субъектности, индивидуально-личностные особенности) и специфики выявленных точек бифуркации образовательного процесса определен и обоснован спектр следующих ситуаций неопределенности, порождающих соответствующие *конфликты интересов между участниками образовательного процесса*:

1) отчуждение учащихся от ценностей образования, негативное отношение к получению образования, конфликт интересов на ценностно-смысловом уровне отношения к образованию (*ценностно-смысловой конфликт*);

2) непредсказуемая (незапланированная) реакция учащихся на требования и действия учителя, конфликт между представлениями учителя об особенностях учащихся и их реальным состоянием (*поведенческий конфликт*);

3) противоречие между педагогическими целями и уровнем личностного развития учащихся, конфликт несоответствия педагогической цели уровню подготовки учащихся (*конфликт неуспешности*);

4) противоречие между требованиями к поведению учащихся и их психо-физиологическими особенностями, конфликт интересов здоровьесбережения в образовательном процессе (*конфликт здоровьесбережения*);

5) противоречие между излагаемым учителем содержанием образования и отсутствием мотивации учащихся на ее освоение, *конфликт познавательных интересов* (учащимся не интересно на уроке);

6) трудности организации интерактивного взаимодействия участников образовательного процесса, конфликт между проявлениями активности и корректности учащихся (*конфликт в интерактивном взаимодействии*);

7) противоречия стилей общения учителя и учащихся, конфликтные ситуации в процессе общения (*личностные конфликт*);

8) противоречия между требованиями учителя и родителей к действиям и поведению учащегося (*конфликт учителя с родителями учащихся*).

Н.О. Садовникова под профессиональным кризисом личности педагога понимает «длительное неравновесное состояние субъекта труда, вызванное рассогласованием ценностно-смысловой сферы личности и актуализирующее процесс переживания» [13]. Одним из направлений в исследованиях кризисов и кризисных ситуаций в контексте жизненного пути является изучение кризисов профессионального развития (становления). На существование такого рода кризисов указывают Л.И. Анцыферова, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, Э.Э. Сыманюк, А.Р. Фонарев и др. Так, в исследованиях Л.И. Анцыферовой [2] упоминаются критические и чувствительные периоды в процессе осуществления отдельной конкретной деятельности. При этом основой выхода из кризиса остается аналитическая и деятельностная работа учителя, в которой, как отмечает Л.В. Коновалова «взаимодействуя с окружающей действительностью, человек учится конструировать самого себя, поскольку в процессе деятельности происходит саморазвитие и самоактуализация человека» [5, с. 321].

С учетом нелинейности профессионально-личностного развития учителя и специфики выявленных точек бифуркации образовательного процесса определен и обоснован спектр следующих ситуаций неопределенности, порождающих соответствующие проявления личностного кризиса учителя:

1) *кризис утраты смысла*: неприятие учителем новых образовательных смыслов, потребность в ценностно-смысловом самоопределении;

2) *кризис самооценки*, неадекватность самооценки, отказ от профессионального роста;

3) *кризис ответственности*: отказ от принятия самостоятельных решений;

4) кризис нормативного регулирования: решение образовательных ситуаций ненормативными средствами;

5) *информационный кризис*: негативное отношение к изменению содержания образования;

6) *кризис педагогического творчества*: растерянность учителя в нестандартной образовательной ситуации;

7) *кризис профессионального выгорания*: проявление у учителя негативного отношения в процессе коммуникации, утрата эмпатии;

8) *кризис толерантности*: нетерпимое отношение к нововведениям в системе образования.

Таким образом, достигнут следующий результат: ситуации неопределенности в профессионально-педагогической деятельности учителя представляют собой совокупность обстоятельств, порождающих невозможность реализации основных компонентов (смыслообразующего, средово-аналитического, целеепроектировочного, организационно-управленческого, информационно-содержательного, технологического, коммуникативного, системо-развивающего) и обеспечения целостности образовательного процесса:

– нелинейное развитие образовательной среды порождает дефициты компетенций учителя;

– противоречия во взаимодействии субъектов образовательного процесса порождают конфликты в отношениях участников образовательного процесса;

– появление неудовлетворенности учителя своей профессионально-педагогической деятельностью порождают профессионально-личностные кризисы учителя (таб.).

*Классификация ситуаций неопределенности
профессионально-педагогической деятельности учителя*

Компоненты образовательного процесса	Точки бифуркации, возникающие из-за нелинейного развития составляющих образовательного процесса → Ситуации неопределенности профессионально-педагогической деятельности учителя		
	1. Специфика образовательной среды → Дефициты компетенций	2. Индивидуально-личностные особенности субъектов ОП → Конфликты интересов	3. Профессионально-личностное развитие учителя → Личностные кризисы
Смысло-образующий компонент	появление многообразия образовательных концепций → дефицит методологической компетенции	наличие учащихся, отрицающих ценность образования → ценностно-смысловой конфликт	неприятие учителем новых образовательных смыслов → кризис утраты смысла
Средово-аналитический компонент	изменения образовательной среды ОО → дефицит средово-аналитической компетенции	наличие учащихся с непредсказуемым поведением → поведенческий конфликт	неадекватность самооценки, отказ от профессионального роста → кризис самооценки
Целе-проектировочный компонент	изменение требований к образовательным результатам ФГОС → дефицит целе-проектировочной компетенции	наличие учащихся с низким уровнем образовательных результатов → конфликт неуспешности	отказ от принятия самостоятельных решений → кризис ответственности
Организационно-управленческий компонент	появление новых организационных форм (дистант) → дефицит организационно-управленческой компетенции	наличие чрезмерно высоких педагогических требований → конфликт здоровьесбережения	решение образовательных ситуаций ненормативными средствами → кризис нормативного регулирования
Информационно-содержательный компонент	оптимизация объема содержания образования → дефицит содержательной компетенции	отсутствие интереса к программному материалу → конфликт познавательных интересов	негативное отношение к изменению содержания образования → информационный кризис
Технологический компонент	реализация современных образовательных технологий → дефицит технологической компетенции	наличие учащихся не готовых работать в команде → конфликт в интерактивном взаимодействии	растерянность в нестандартной ситуации → кризис педагогического творчества
Коммуникативный компонент	появление новых способов средств коммуникации → дефицит коммуникативной компетенции	наличие конфликтных учащихся → личностные конфликты	проявление негативного отношения в процессе коммуникации → кризис профессионального выгорания
Системо-развивающий компонент	новые требования к оценке качества ОП → дефицит праксеологической компетенции	наличие родителей не согласных с позицией учителя → конфликт учителя с родителями учащихся	нетерпимое отношение к нововведениям → кризис толерантности

Обсуждение и выводы

Повышение качества профессионально-педагогической деятельности учителя обеспечивается при соблюдении следующих условий:

- готовность учителя к проектированию и реализации основных компонентов современного образовательного процесса: смыслообразующего, средово-аналитического, целепроектировочного, организационно-управленческого, информационно-содержательного, технологического, коммуникативного, системоразвивающего;

- осознание и понимание учителем сущности и причин возникновения ситуаций неопределенности, наличие опыта самостоятельного решения подобных ситуаций.

- выявление и систематизация ситуаций неопределенности в профессионально-педагогической деятельности конкретного учителя.

Теоретическое значение данного исследования заключается в обосновании взаимосвязей понятий «точки бифуркации образовательного процесса» и «ситуации неопределенности профессионально-педагогической деятельности учителя».

Дальнейшее исследование заявленной в статье научной проблемы может быть направлено на поиск средств выявления и разрешения конкретной ситуации неопределённости в деятельности учителей различных предметов, работающих с учащимися различного возраста.

Список литературы

1. Ануфриев С.И., Хабибулин М.С. Культурфилософский статус понятий «неопределенность», «перемены» и «риск» в условиях коммуникативной социальности // Вестн. Томского гос. пед. ун-та. 2006. Вып. 12. С. 53–61.

2. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук. М., 1989.

3. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. М.: Изд-во ЛКИ, 2009. С. 49–62.

4. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М.: Либроком, 2014. 264 с.

5. Коновалова Л.В. Проектные технологии в этнокультурном образовании // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2018. № 4. С. 311–321.

6. Кригер Е.Э. Типы ситуаций неопределенности в профессиональной деятельности педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 12. С. 9–12.

7. Кринчик Е.П. Психологические проблемы трудовой деятельности в условиях неопределенности // Вестник МГУ. 1979. № 3. С. 14–23.
8. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970.
9. Марголис А.А., Аржаных Е.В., Гуркина О.А., Новикова Е.М. Готовность педагогов к введению профессионального стандарта: результаты социологического исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т.21. № 2. С. 22–34. doi:10.17759/pse.2016210204.
10. Поздеева С.И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2016. Вып. 1 (166). С. 88–90.
11. Проект профессионального стандарта педагога (состав обобщенных трудовых функций, трудовых функций и перечень трудовых действий в соответствии с Национальной системой учительского роста) // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 58–61. doi: 10.17759/pse.2017220408
12. Рыжова Н.И., Ускова С.А., Залялютдинова З.А. Характеристика показателей целостности образовательного процесса, обеспечивающих его результативность в условиях вызовов современности // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1(50). С. 115–119.
13. Садовникова Н.О. Профессиональный кризис личности педагога: содержание и основные признаки // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 400–411.
14. Ускова С.А. Подходы к реализации профессионального стандарта педагога: трудовые действия и системные смыслы [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2020. Т. 12. № 1. С. 3–15. doi:10.17759/psyedu.2020120101
15. Ускова С.А. Профессионально-педагогическая компетентность учителя как показатель готовности к проектированию и реализации современного образовательного процесса // Человек и образование. 2019. № 2. С. 69–75.
16. Ускова С.А. Технологизация образовательного процесса как условие повышения качества профессионально-педагогической деятельности учителя // Вестник Санкт-Петербургского университета технологии и дизайна. 2019. № 3. С.89–97.
17. Ямбург Е.Ш. Внедрение профессионального стандарта педагога: необходимость второго шага // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 35–43. doi:10.17759/pse.2016210205.
18. Gorshkova V.V., Uskova S.A, Tonkonogaya E.P. Subject professional activity of a teacher: methodological framework and theoretical design // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2019. P. 2096–2107.
19. Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and Examples of Country Practices. OECD. Paris: OECD, 2009. 37 p.
20. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. OECD. Paris: OECD publishing, 2013. 124 p.
21. Coe R. What makes great teaching?: Review of the Underpinning Research. London: The Sutton Trust, 2014. 57 p.

22. Louden W. Standardised Assessment of Initial Teacher Education: Environmental Scan and Case Studies: a Paper Prepared for the Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne VIC: AITSL, 2015.

References

1. Anufriev, S.I., Habibulin M.S. (2006) Kul'turfilosofskij status ponyatij «neopredelennost'», «peremeny» i «risk» v usloviyah kommunikativnoj social'nosti [Cultural and philosophical status of the concepts of "uncertainty", "change" and "risk" in a communicative sociality]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. Vol. 12. P. 53–61. (In Russian).
2. Ancyferova, L.I. (1989) Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti [Psychology of personality formation and development]. In: *Chelovek v sisteme nauk* [Man in the system of sciences]. Moscow. (In Russian).
3. Budanov, V.G. (2009) Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoj nauke i v obrazovanii [Synergetics methodology in post-non-classical science and in education] Moscow: LKI. (In Russian).
4. Knyazeva, E. N. (2014) *Osnovaniya sinergetiki. Chelovek, konstruiruyushchij sebya i svoe budushchee* [The bases of synergetics. Man constructing himself and his future]. Moscow: Librokom. (In Russian).
5. Konovalova, L.V. (2018) Proektnye tekhnologii v etnokul'turnom obrazovanii [Design technologies in ethnocultural education]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4. P. 311–321. (In Russian).
6. Kriger, E.E. (2013) Tipy situacij neopredelennosti v professional'noj deyatel'nosti pedagoga [Types of situations of uncertainty in the professional activity of a teacher]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. No 12. P. 53. (In Russian).
7. Krinchik, E.P. (1979) Psihologicheskie problemy trudovoj deyatel'nosti v usloviyah neopredelennosti [Psychological problems of work in the face of uncertainty]. *Vestnik MGU – Bulletin of Moscow State University*. No 3. P. 14–23. (In Russian).
8. Kuz'mina, N.V. (1970) *Metody issledovaniya pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Methods of research of pedagogical activity]. Leningrad: LGU. (In Russian).
9. Margolis, A.A., Arzhanyh, E.V., Gurkina, O.A., Novikova, E.M. (2016) Gotovnost' pedagogov k vvedeniyu professional'nogo standarta: rezul'taty sociologicheskogo issledovaniya [The willingness of teachers to introduce a professional standard: the results of a sociological study]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. Vol. 21. No 2. P. 22–34. doi:10.17759/pse.2016210204. (In Russian).
10. Pozdeeva, S.I. (2016) Razrabotka koncepcii otkrytogo professionalizma pedagoga kak issledovatel'skaya zadacha [Development of the concept of open professionalism of a teacher as a research task]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. No 1(166). P. 88–90. (In Russian).

11. (2017) Proekt professional'nogo standarta pedagoga (sostav obobshchennyh trudovyh funkciy, trudovyh funkciy i perechen' trudovyh dejstvij v sootvetstvii s Nacional'noj sistemoj uchitel'skogo rosta) [The draft professional standard of the teacher (the composition of generalized labor functions, labor functions and the list of labor activities in accordance with the National system of teacher growth)]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. Vol. 22. No 4. P. 58–61. doi: 10.17759/pse.2017220408. (In Russian).

12. Ryzhova, N.I., Uskova, S.A., Zalyalyutdinova, Z.A. (2015) Harakteristika pokazatelej celostnosti obrazovatel'nogo processa, obespechivayushchih ego rezul'tativnost' v usloviyah vyzovov sovremennosti [Characterization of the integrity indicators of the educational process, ensuring its effectiveness in the face of modern challenges]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of science, culture, education*. No 1(50). P. 115–119. (In Russian).

13. Sadovnikova, N.O. (2016) Professional'nyj krizis lichnosti pedagoga: sodержanie i osnovnye priznaki [Professional crisis of the teacher's personality: content and main features]. *Nauchnyj dialog – Scientific dialogue*. No 11 P. 400–411. (In Russian).

14. Uskova, S.A. (2020) Podhody k realizacii professional'nogo standarta pedagoga: trudovye dejstviya i sistemnye smysly [Approaches to the implementation of a teacher's professional standard: labor actions and systemic meanings]. *Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya – Psychological and pedagogical research*. Vol. 12. No 1. P. 3–15. doi:10.17759/psyedu.2020120101. (In Russian).

15. Uskova, S.A. (2019) Professional'no-pedagogicheskaya kompetentnost' uchitelya kak pokazatel' gotovnosti k proektirovaniyu i realizacii sovremennogo obrazovatel'nogo processa [Professional-pedagogical competence of a teacher as an indicator of readiness for the design and implementation of the modern educational process]. *Chelovek i obrazovanie – Man and education*. No 2. P. 69–75. (In Russian).

16. Uskova, S.A. (2019) Tekhnologizaciya obrazovatel'nogo processa kak uslovie povysheniya kachestva professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti uchitelya [Technologization of the educational process as a condition for improving the quality of teacher's professional and pedagogical activity]. *Vestnik Sankt-Peterburskogo universiteta tekhnologii i dizajna – Bulletin of the St. Petersburg University of Technology and Design*. No 3. P. 89–97. (In Russian).

17. Yamburg, E.Sh. (2016) Vnedrenie professional'nogo standarta pedagoga: neobhodimost' vtorogo shaga [Implementation of a teacher's professional standard: the need for a second step]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. Vol. 21. No 2. P. 35–43. doi:10.17759/pse.2016210205 (In Russian).

18. Gorshkova, V.V., Uskova, S.A, Tonkonogaya, E.P. (2019) Subject professional activity of a teacher: methodological framework and theoretical design. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. P. 2096–2107.

19. Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and Examples of Country Practices (2014). OECD. Paris: OECD.

20. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. OECD (2013). Paris: OECD publishing.

21. Coe, R. (2014) What makes great teaching?: Review of the Underpinning Research. London: The Sutton Trust. P. 57

22. Louden, W. Standardised (2015) Assessment of Initial Teacher Education: Environmental Scan and Case Studies: a Paper Prepared for the Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne VIC: AITSL.

© С.А. Ускова, 2020

© Svetlana A. Uskova, 2020

Информация об авторе

Ускова Светлана Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-4750-8832, e-mail: USA1807@yandex.ru

Information about the author

Svetlana A. Uskova, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-4750-8832, e-mail: USA1807@yandex.ru

Поступила в редакцию: 21.05.2020

Received: 21 May 2020

Принята к публикации: 19.06.2020

Accepted: 19 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 371.31

Основные сложности в преподавании китайского языка и методы их преодоления при формировании межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся высших учебных заведений

А. И. Шулина

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

Введение. В статье рассматриваются основные сложности в преподавании китайского языка, являющегося частью межкультурной коммуникации, с целью качественной подготовки специалистов международных отношений при формировании межкультурной коммуникативной компетенции на примере взаимодействия России и Китая; анализируется необходимость преподавания китайского языка во взаимосвязи с культурой страны изучаемого языка.

Материалы и методы. На основе проведенного анализа делаются выводы об основных сложностях в преподавании китайского языка и предлагаются методы преподавания с целью минимизировать сложности, которые могут возникнуть у обучающихся в процессе подготовки специалистов международных отношений на примере взаимодействия с Китаем. Анализ основан на данных об ошибках и сложностях, возникающих у обучающихся.

Результаты исследования показывают, что сложности и ошибки у обучающихся возникают из-за разных языковых систем. Применение цифровых технологий и новых методов обучения значительно уменьшают количество ошибок и сложностей у обучающихся, что, в свою очередь, помогает повысить качество межкультурной коммуникации России и Китая с помощью правильного формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся.

Обсуждение и выводы. Преподавание иероглифики должно сочетаться с преподаванием истории их возникновения, что напрямую связано с изучением культуры Китая. Без понимания традиций, образа мыслей и образа жизни страны невозможно познать его язык, будь то устная речь или иероглифика, поскольку межкультурная коммуникация и представляет собой умение применять знания в области языка и культуры страны на практике.

Ключевые слова: сложности преподавания, китайский язык, культура Китая, применение цифровых технологий в обучении, методы преподавания, учебные материалы по китайскому языку, модернизация языка, межкультурная коммуникация, формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

Для цитирования: Шулина А.И. Основные сложности в преподавании китайского языка и методы их решения. // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 242–256.

The main difficulties in teaching the Chinese language and methods for solving them in the formation of intercultural communicative competence in students of higher educational institutions

Alina I. Shulina

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

Introduction. The article discusses the main difficulties in teaching the Chinese language, which is part of intercultural communication, with the aim of high-quality training of specialists in international relations in the formation of intercultural communicative competence on the example of the interaction between Russia and China. The article analyzes the need to teach the Chinese language in conjunction with the culture of the country of the language being studied, which is the component parts of intercultural communication.

Materials and methods. Based on the analysis, conclusions are drawn about the main difficulties in teaching the Chinese language and teaching methods are proposed with the aim of avoiding and minimizing the difficulties that students may have in the process of training specialists in international relations using the example of interaction with China. The analysis is based on data on errors and difficulties encountered by students.

The results of the study show that the difficulties and mistakes of students occur in the field of Chinese written and spoken language as parts of communication due to different language systems. The use of digital technologies and new teaching methods significantly reduces the number of errors and difficulties among students, which, in turn, helps to improve the quality of intercultural communication between Russia and China through the correct formation of intercultural communicative competence of students.

Discussion and conclusions. Teaching hieroglyphics should go along with teaching the history of their occurrence, which is directly related to the study of Chinese culture. Without understanding the traditions, way of thinking and lifestyle of China, it is impossible to know its language, whether it be spoken language or hieroglyphics, since intercultural communication is the ability to apply knowledge in the field of the country's language and culture in practice.

Key words: teaching difficulties, Chinese language, Chinese culture, application of digital technologies in education, teaching methods, Chinese language teaching materials, language modernization, intercultural communication, formation of intercultural communicative competence.

For citation: Shulina, A.I. (2020) [Osnovnye slozhnosti v prepodavanii kitaiskogo yazykai metody ikh resheniya pri formirovanii mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentsii obuchayushchikhsya vysshikh uchebnykh zavedenii] The main difficulties in teaching the Chinese language and methods for solving them. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 242–256. (In Russian).

Введение

На сегодняшний день важной составляющей развития взаимодействия России и Китая в международном направлении является изучение языка государства Востока для повышения уровня коммуникации между представителями государства. Для выполнения этой задачи необходима подготовка специалистов в данной области с целью выполнения функций коммуникации; здесь важную роль играют методы, применяемые в процессе обучения. От того, какие именно методы будут выбраны, зависит скорость и качество изучения китайского языка при подготовке специалистов в области международных отношений. На сегодняшний день существуют различные методики преподавания китайского языка как части коммуникации, которые обладают и преимуществами, и недостатками, поскольку различные подходы к обучению приводят к вариативным результатам этого обучения. Поэтому крайне важно работать над поиском методов преподавания, которые позволят получить максимально высокий показатель качества подготовки специалистов в области международных отношений на примере взаимодействия с Китаем, что является основной целью исследования. Гипотезу исследования составляет предположение о том, что разработка методики преподавания для подготовки специалистов в области международных отношений может быть осуществлена, если:

- провести анализ основных сложностей в преподавании китайского языка как части межкультурной коммуникации в процессе подготовки специалистов в области международных отношений на примере взаимодействия России и Китая;
- разработать и внедрить методы преподавания;
- создать модель процесса преподавания с учетом проведенного анализа.

Цель и гипотеза позволили определить задачи исследования:

1) проанализировать опыт преподавания китайского языка как части межкультурной коммуникации в системе высшего профессионального образования;

2) обосновать необходимость и педагогические условия введения методов учета основных сложностей и ошибок обучающихся в процесс подготовки специалистов по направлению «Международные отношения» при изучении китайского языка как части коммуникации;

3) выделить виды и содержание основных и типичных сложностей обучающихся, возникающих в процессе обучения;

4) определить влияние методов на качество процесса обучения.

Решение указанных задач имеет своей целью разработку и апробацию методов преподавания китайского языка как части межкультурной коммуникации в процессе формирования межкультурной коммуникативной компетенции с учетом возникающих сложностей и ошибок у специалистов в системе профессионального образования по направлению «Международные отношения» на примере взаимодействия России и Китая.

Материалы и методы

Одним из актуальных методов преподавания китайского языка можно считать метод, включающий в себя применение современных технологий. Стоит учитывать, что одним из важных аспектов, составляющих определенную сложность в преподавании китайского языка как части межкультурной коммуникации, является то, что развитие цифровых технологий имеет влияние и на методы преподавания языка и культуры Китая с целью подготовки специалистов международных отношений, способных выстраивать коммуникативные связи в современном мире. Если рассматривать данный вопрос более подробно, стоит отметить, что использование цифровых технологий в образовательном процессе требует от преподавателя не только знания самого китайского языка как части межкультурной коммуникации, но и умение его преподавать учебный материал с помощью современных технологий.

Например, на начальном этапе изучения китайского языка как части межкультурной коммуникации, а именно иероглифики, преподаватель может применять цифровой формат написания иероглифов в специальных приложениях, что позволит в последующем обучающимся самостоятельно воспроизводить порядок написания иероглифов в правильной последовательности. Зачастую обучающиеся забывают порядок написания иероглифа после того, как преподаватель укажет последовательность их написания. А специальное приложение помогает обучающемуся повторять порядок написания китайских иероглифов, что в итоге повышает качество владения китайским языком у обучающихся (рис. 1).

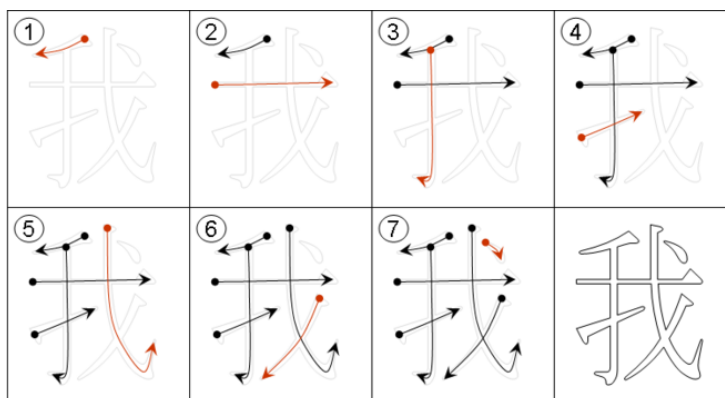


Рис. 1. Скриншот экрана приложения для обучения иероглифике

Также в процессе обучения преподаватель должен использовать возможности цифровых технологий для обучения студентов навыкам использования системы компьютерного ввода иероглифов с помощью правил «pinyin zimu»: пиньинь (кит. 拼音, pīnyīn; более официально: 汉语拼音, Hànyǔ pīnyīn, Ханьюй пиньинь, то есть «Запись звуков китайского языка») — система романизации для путунхуа. В Китайской Народной Республике (КНР) пиньинь имеет официальный статус¹. Для обучающихся эти навыки будут необходимы в дальнейшем при составлении документации, писем и для других форм коммуникации с применением аппаратов цифровых технологий: компьютеров, телефонов, планшетов и так далее. Для отправки любого сообщения в цифровом формате человеку необходимо набрать текст на цифровом устройстве. Учитывая специфичность иероглифического письма, ввод текста на китайском языке представляет определенную сложность для обучающегося (рис. 2).

~	!	@	#	\$	%	^	&	*	()	-	+		←													
、	巷	1	言	2	牛	3	目	4	四	5	王	6	門	7	田	8	米	9	足	0	金	-	鄉	=	\	鎮	←
Tab	Q	W	E	R	T	Y	U	I	O	P	{	}															
↔		石	山	一	工	系	火	艸	木	口	耳	[路]	街												
Caps	A	S	D	F	G	H	J	K	L	:	"																
Lock		人	革	日	土	手	鳥	月	立	女	;	虫	'	號	←	Enter											
↑		Z	X	C	V	B	N	M	<	>	?	↑															
		心	水	鹿	禾	馬	魚	雨	,	力	.	舟	/	竹													
Ctrl		Alt									Alt																Ctrl

Рис. 2. Раскладка клавиатуры

¹ Курдюмов В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. М.: Цитадель-трейд, Лада, 2005. 576 с.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы правильно объяснить принцип ввода текста на китайском языке на цифровой носитель. От владения навыком письма на цифровом устройстве будет в дальнейшем зависеть уровень коммуникации специалиста по международным отношениям во взаимодействии с Китаем в цифровом формате письменного общения.

Одним из важных аспектов, составляющих определенную сложность в преподавании китайского языка как части межкультурной коммуникации, является то, что развитие цифровых технологий имеет воздействие и на методы преподавания языка и культуры Китая в рамках формирования межкультурной коммуникативной компетенции с целью подготовки специалистов международных отношений, способных выстраивать коммуникативные связи в современном мире.

Также в процессе обучения преподавателю необходимо применять аудиозаписи с речью китайского языка в воспроизведении носителя, поскольку именно благодаря повторению учениками услышанных фонетических единиц обучающиеся смогут в дальнейшем правильно употреблять устную речь, соблюдая все правила фонетики (рис. 3).



Рис. 3. Специфика произношения

В китайском языке фонетическая система является достаточно сложной из-за особенностей сочетания инициалей (согласных звуков) и финалей (гласных звуков); из-за системы тонов [3]. Теоретический материал по изучению правил фонетики преподаватель дает на первых уроках китайского языка, далее он должен использовать средства современных технологий для воспроизведения речи носителя китайского языка, например,

с применением метода аудирования, при котором преподаватель включает запись речи на китайском языке, а обучающимся необходимо записать услышанное в соответствии с правилами фонетики китайского языка (рис. 4).

(一) 声母 Инициали

b	p	m	f
d	t	n	l
g	k	h	

(二) 韵母 Финали

a	o	e	i	u	ü
ai	ei	ao	ou		

Рис. 4. Аудирование

Данный метод обучения позволяет развить навыки понимания студентами устной речи китайского языка, что, в свою очередь, позволит повысить качество подготовки специалистов международных отношений на примере взаимодействия с Китаем и повышения уровня качества межкультурной коммуникации.

На более позднем этапе обучения преподаватель может использовать современные технологии для развития навыков устного перевода, когда включается аудиозапись носителя китайского языка, а обучающийся после прослушивания должен сразу перевести услышанный текст. Если при переводе студентом были допущены ошибки, преподаватель должен совместно с обучающимся провести анализ этих ошибок, выявить причину их появления и сделать упражнение на правило китайского языка, в котором была допущена ошибка.

Что касается внеучебной деятельности обучающихся, то в данном направлении преподаватель должен также сформировать интерес студентов к видео, аудиоинформации на китайском языке, советуя интересные фильмы, популярную музыку, прочие полезные источники информации, получить которую можно с помощью современных технологий. Все это также является методом подготовки специалистов международных отношений на примере взаимодействия с Китаем.

Одним из важных аспектов, составляющим определенную сложность в преподавании китайского языка, является то, что развитие цифровых технологий имеет воздействие и на методы преподавания языка и культуры Китая с целью подготовки специалистов международных отношений в рамках формирования межкультурной коммуникативной компетенции, способных выстраивать коммуникативные связи в современном мире.

Одной из самых сложных областей преподавания китайского языка является иероглифика¹.

Именно в письменной речи китайского языка у обучающихся возникает большое количество ошибок, сложнее всего усваивается материал. Все это связано с тем, что система русского языка не включает в себя иероглифическую систему, а потому формат мышления русских обучающихся функционирует иначе. Носитель русского языка не привык мыслить «образами», которыми и являются иероглифы (рис. 5).

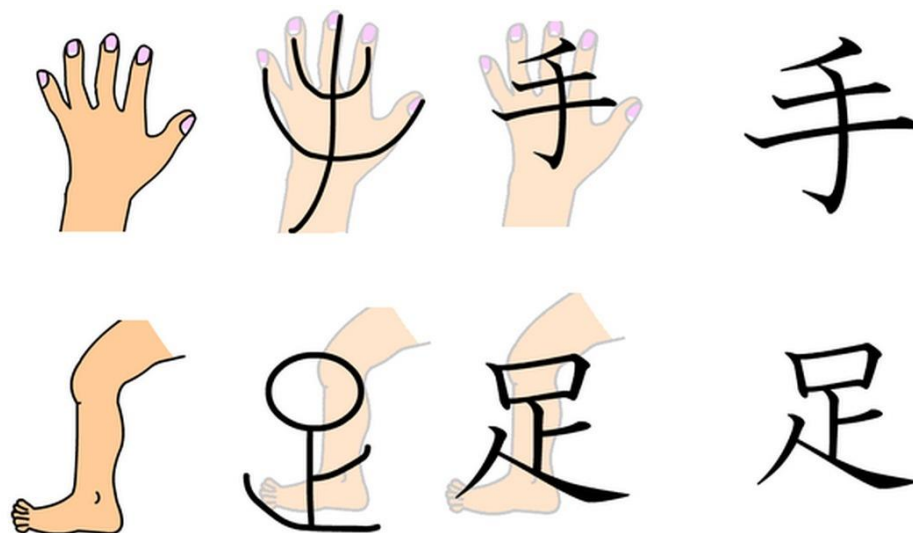


Рис. 5. Образность иероглифики

В связи с этим обучающийся с трудом запоминает и часто неверно употребляет составные части иероглифической системы китайского языка. В ходе исследования автор провел анализ ошибок в области иероглифики, динамика изменений которых отображена в графике (рис. 6). Стоит отметить, что уровень межкультурной коммуникативной компетенции напрямую связан с количеством ошибок, что можно представить следующим образом.

¹ Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

Расчет производился по формуле среднего арифметического числа.

C (среднее арифметическое) = $F1+L1+G1$, где

$F1$ – % ошибок в области фонетики

$L1$ – % ошибок в области лексики

$G1$ – % ошибок в области грамматики

1 семестр: $(F89\%+L87\%+G75\%)/3= 83\%$

2 семестр: $(F80\%+L77\%+G65\%)/3= 74\%$

3 семестр: $(F70\%+L64\%+G55\%)/3=63\%$

4 семестр: $(F59\%+L52\%+G43\%)/3= 51,3\%$

5 семестр: $(F45\%+L41\%+G33\%)/3= 59,6\%$

6 семестр: $(F26\%+L25\%+G19\%)/3= 23,3\%$

7 семестр: $(F11\%+L10\%+G10\%)/3= 3,6\%$

8 семестр: $(F3\%+L2\%+G2\%)/3= 2,3\%$

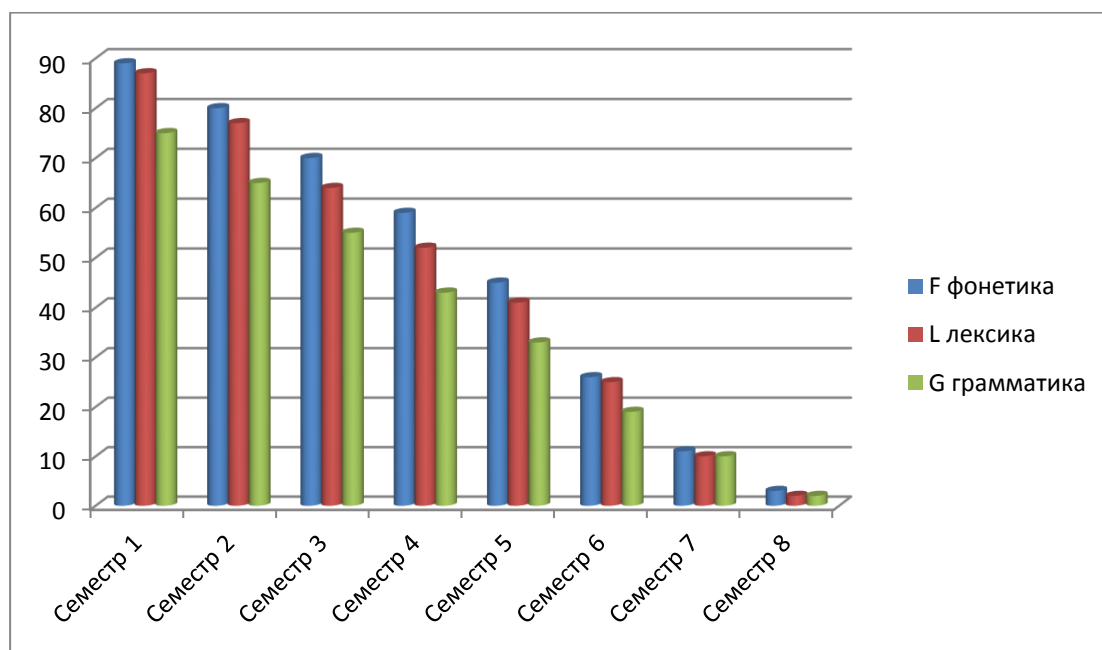


Рис. 6. Динамика количества ошибок

Результаты

Таким образом, сложности и ошибки у обучающихся происходят в области иероглифики из-за разных языковых систем. В китайском языке – иероглифика, в русском языке – алфавит. В фонетике ошибки и сложности возникают из-за тональной системы устной речи китайского языка, которая в русском языке отсутствует. Что касается грамматических правил, здесь также у обучающихся возникает множество затруднений из-за разности грамматической системы китайского и русского языков (например, строгий порядок членов предложения в китайском языке). Применение

цифровых технологий и новых методов обучения значительно уменьшают количество ошибок и сложностей у обучающихся, что, в свою очередь, помогает повысить качество межкультурной коммуникации России и Китая с помощью правильного формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся.

Обсуждение и выводы

Преподавание иероглифики должно идти совместно с преподаванием истории их возникновения, что напрямую связано с изучением культуры Китая. Без понимания традиций, образа мыслей и образа жизни Китая невозможно познать его язык, будь то устная речь или иероглифика, поскольку межкультурная коммуникация и представляет собой умение применять знания в области языка и культуры страны на практике [2].

Если говорить о формате учебников, наиболее применяемых в преподавании иероглифики китайского языка как части коммуникации, то их можно определить тремя видами, а именно: учебники, которые рассматривают иероглифику в формате общего курса; учебники, включающие в себя систематизированные уроки по изучению иероглифов, детально разъясняющие правила написания и употребления иероглифов; рабочие тетради по иероглифике для закрепления пройденного материала, практического применения полученных знаний в области иероглифики и повышения навыка прописывания иероглифов.

Относительно учебников первой категории, которые рассматривают иероглифику в общем формате, то для них характерен формат взаимосвязи иероглифики и культуры Китая. То есть материал по иероглифике китайского языка представлен в контексте культурных особенностей Китая. Каждый иероглиф рассматривается с точки зрения истории его происхождения, особенностей развития и правил употребления в китайском языке письменного формата.

Второй же тип учебников рассматривает иероглиф с точки зрения правил его написания, употребления и сочетаемости с другими иероглифами. В подобных учебных материалах особая роль уделяется практическим упражнениям, которые позволяют закрепить теоретический материал и проследить все способы написания и употребления иероглифа в китайском письменном языке.

Третий тип учебных материалов, таких как рабочая тетрадь, предназначены для закрепления навыков прописывания иероглифов китайского языка согласно порядку написания и применения иероглифов в китайском письменном языке.

Преподавание китайской иероглифики возможно только в комплексном применении учебных материалов трех типов, указанных выше: и с точки зрения происхождения, развития иероглифа в контексте культуры Китая; и с точки зрения преподавания всех правил написания и употребления иероглифов, и с точки зрения практического применения полученного теоретического материала. В такой взаимосвязи языка и культуры страны изучаемого языка возможно сформировать качественную коммуникативную компетенцию обучающихся.

Также в процессе обучения китайской иероглифике преподавателю необходимо уделять достаточно большое внимание новейшим изменениям, произошедшим в иероглифической системе китайского языка. Язык любого государства не статичен, а динамичен. Различные явления процесса коммуникации оказывают на него непосредственное влияние, что в итоге отражается на структуре различных языковых единиц, в том числе и в области иероглифики¹. Потому преподаватель должен тщательно следить за всеми изменениями, происходящими в языковой системе, чтобы передать обучающимся знания, актуальные на текущий момент с той целью, чтобы создать максимально качественную межкультурную коммуникативную компетенцию обучающихся.

Также говоря о преподавании иероглифики китайского языка, стоит обратить особое внимание на то, что в процессе обучения преподаватель должен делать акцент на взаимосвязи культуры Китая и иероглифики китайского языка как составных частей коммуникации [2]. Например, если рассматривать иероглиф 好 hǎo «хорошо», то необходимо обратить внимание обучающегося на этимологию этого иероглифа. В культуре Китая принято считать, что наличие сына в семье – это большое счастье, это есть «хорошо» для семьи, поскольку обрядом почитания предков, уходом за могилами, как и заботой о родителях может заниматься только мужчина. Соответственно, если в китайской семье рождается девочка,

¹ Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластёнина. М.: Академия, 2008.

это неизбежно ведет к тому, что о родителях и предках некому будет заботиться, поскольку девочка, выходя замуж, навсегда покидает дом своих родителей, становясь частью семьи мужа. Основным ее предназначением в семье мужа также будет являться рождение мальчиков. Именно поэтому иероглиф «хорошо» состоит из частей 女 nǚ «женщина» и 子 zǐ «сын». В данном иероглифе можно отображена часть культуры Китая, мышление его жителей, традиции жизни. Знания принципов взаимосвязи языка и культуры страны напрямую связано с формированием межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся. Также в данном контексте можно привести в пример иероглиф 男 nán «мужчина», который состоит из частей 田 Tián поле и 力 lì сила. При изучении данного иероглифа необходимо обратить особое внимание, что Китай является аграрной страной с богатой ирригационной системой, плодородными землями, что в итоге явилось причиной того, что издревле китайцы возделывали землю, что и было основным источником пропитания населения Китая. Конечно, в основном этим занимались мужчины, поскольку в поле нужна была физическая сила для выполнения определенной работы. Именно поэтому иероглиф «мужчина» состоит из частей «поле» и «сила». Понимание этой взаимосвязи языка и культуры как составных частей коммуникации позволяет не просто запомнить иероглиф на какое-то время, а понять его смысловую направленность. С этой же точки зрения необходимо обучать и остальным иероглифам, объясняя их историю происхождения, взаимосвязь с культурой, традициями, форматом мышления жителей Китая. Только с пониманием сути содержания иероглифа обучающийся сможет запомнить и применять иероглифы китайского языка, что позволит сформировать коммуникативную компетенцию на качественном уровне [4]. Если же не будет понимания иероглифа во взаимосвязи с культурой страны, то обучающийся будет применять иероглиф с ошибками, а с течением времени и вовсе забудет, поскольку не будет ассоциативной связи между написанием иероглифа и его содержанием в рамках его значения.

Зачастую из-за того, что преподаватель выстраивает процесс обучения таким образом, что иероглиф преподносится только как языковая единица без взаимосвязи с культурой страны как частью коммуникации,

возникает множество проблем из-за того, что обучающиеся в итоге не понимают, как и где применять иероглиф, не запоминают его, не могут распознавать его в тексте, не могут правильно написать. Именно из-за непонимания смыслового содержания иероглифа происходит и его неправильное воспроизведение обучающимся на письме. Поэтому преподаватель в процессе обучения китайской иероглифике должен начинать с истории создания иероглифа, рассказать об особенностях его развития в совокупности с происходящими историческими событиями, о смысловом наполнении иероглифа, о его месте в культуре Китая и лишь потом переходить к правилам написания и употребления иероглифа. Данный метод преподавания иероглифики китайского языка позволяет избежать проблем в запоминании иероглифов, их понимании и верном употреблении; что, в свою очередь, в дальнейшем позволит обучающимся избежать ошибок в письменном китайском языке в процессе профессиональной деятельности во взаимодействии с Китаем. Все это прямым образом влияет на формирование межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся.

Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод, что основные проблемы в преподавании китайского языка как части межкультурной коммуникативной компетенции возникают из-за того, что китайский язык зачастую пытаются разделить на многие составляющие без взаимосвязи друг с другом. Например, преподавание ведется только по направлению устной речи без акцента на иероглифику, или сама иероглифика преподается без взаимосвязи с культурой Китая. Однако межкультурная коммуникативная компетенция включает в себя не только знания языка страны, но и знания в области культуры, норм общения, этнопсихологии. А потому межкультурная компетенция – это совокупность теоретических знаний и практических навыков составных частей коммуникации. Многие учебные материалы также предлагают материал только в определенном направлении коммуникации – языковой системы. Из-за этого у обучающихся возникают проблемы именно тогда, когда все эти составляющие коммуникативной системы нужно соединить в единое целое. Именно тогда возникает больше всего сложностей, проблем и непониманий в процессе коммуникации. Следовательно, в процессе обучения преподавателю необходимо применять методы, которые будут создавать комплексный формат изучения с учетом особенностей языка, культуры и цели обучения в совокупности и взаимодополняемости для качественного

формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Данные методы были рассмотрены в статье и в диссертационной работе автора. Поскольку коммуникация изначально сложная структура, включающая в себя и владение устной речью, и навыками письма, и понимание менталитета носителей языка, и знание традиций страны изучаемого языка, то и преподавание должно быть комплексным. Только тогда можно сформировать коммуникативную компетенцию обучающихся и в итоге подготовить профессионалов в области межкультурной коммуникации с Китаем.

Список литературы

1. Бородина Е.С., Дедеев П.О., Болсуновская Л.М. Связь графемы и значения иероглифа (на примере графемы 竹) // Молодой ученый. 2015. №9. С. 1348–1350.
2. Ефремов А.М. Функциональный аспект китайской речи // Мир китайского языка. 1999. № 3. С. 10.
3. Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка. М.: АСТ: Восток-Запад. 2006. 192 с.
4. Пузанкова Е.Н., Бочкова Н.В. Современная педагогическая интеграция, её характеристики // Образование и общество. 2009. №1. С. 9–13.
5. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004.
6. Софронов М.В. Китайский язык и китайская письменность. Курс лекций. М.: АСТ, Восток-Запад, 2007. 640 с.
7. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975. 344 с.
8. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.
9. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя. М., 1988
10. Щичко В. Ф. Теория и практика перевода. Китайский язык. М.: АСТ: Восток-Запад. 2004. 223 с.

References

1. Borodina, E.S., Dedeev, P.O., Bolsunovskaya, L.M. (2015) Svyaz' grafemy i znacheniya ieroglifa (na primere grafemy 竹) [Link between grapheme and hieroglyph meanings (by the example of grapheme 竹)]. *Molodoi uchenyi – Young scientist*. No 9. P. 1348–1350.
2. Efremov, A.M. (1999) Funktsional'nyi aspekt kitaiskoi rechi [Functional aspect of Chinese speech]. *Mir kitaiskogo yazyka – World of Chinese*. No 3. P. 10.
3. Kochergin, I.V. (2006) *Ocherki lingvodidaktiki kitaiskogo yazyka* [Essays on Linguodidactics of Chinese]. Moscow: AST: Vostok-Zapad.
4. Puzankova, E.N., Bochkova, N.V. (2009) *Sovremennaya pedagogicheskaya integratsiya, ee kharakteristiki* [Modern pedagogical integration, its characteristics]. *Obrazovanie i obshchestvo – Education and society*. No 1. P. 9–13.

5. Safonova, V.V. (2004) *Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennye podkhody k mnogourovnevnomu opisanuyu v metodicheskikh tselyakh* [Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes]. Moscow: Evroshkola.

6. Sofronov, M.V. (2007) *Kitaiskii yazyk i kitaiskaya pis'mennost'. Kurs lektsii* [Chinese language and Chinese script. Course of lectures]. Moscow: AST, Vostok-Zapad.

7. Talyzina, N.F. (1975) *Upravlenie protsessom usvoeniya znaniy* [Managing the learning process]. Moscow: Izd-vo MGU.

8. Tatur, Yu.G. (2004) *Kompetentnostnyi podkhod v opisaniy rezul'tatov i proektirovaniy standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Competency approach in the description of results and design of higher professional education standards]. Moscow: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.

9. Khozyainov, G.I. (1988) *Pedagogicheskoe masterstvo prepodavatelya* [Pedagogical skill of the teacher]. Moscow.

10. Shchichko, V.F. (2004) *Teoriya i praktika perevoda. Kitaiskii yazyk* [Theory and practice of translation. Chinese]. Moscow: AST, Vostok-Zapad.

© А.И. Шулина, 2020

© Alina I. Shulina, 2020

Информация об авторе

Шулина Алина Ивановна, старший преподаватель, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: shulinaalina@mail.ru

Information about the author

Alina I. Shulina, Senior Lecturer, Leningrad State University named after A.S. Pushkin, St. Petersburg, Russian Federation, e-mail: shulinaalina@mail.ru

Поступила в редакцию: 03.06.2020

Received: 03 June 2020

Принята к публикации: 22.06.2020

Accepted: 22 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 378.4

Ценностный компонент цифровой образовательной среды в контексте профессионального воспитания будущих педагогов

О. В. Яковлева

*Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье анализируются вопросы профессионального воспитания будущих педагогов в цифровой образовательной среде университета. Ценностный компонент цифровой образовательной среды рассматривается как основополагающий для достижения результатов развития профессионально-значимых и личностных качеств. Проектирование ценностного компонента предлагается проводить на основании сравнительного анализа объективных требований к профессиональным ценностям и качествам педагога, возможностей и ценностей цифровой среды, ценностных ориентиров и установок студентов.

Материалы и методы. Использованы методы сопоставления и анализа образовательных стандартов, аналитических документов, результатов педагогических исследований для определения векторов расширения профессиональных ценностей педагога в условиях развития общества знаний. Проведено анкетирование студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», для выявления ассоциативных связей и ценностного отношения к концепту «цифровая образовательная среда».

Результаты исследования. Показано, что система профессиональных ценностей педагога в контексте цифровой образовательной среды объективно обогащается ценностями командной работы, саморазвития, ценностями роста, системного и критического мышления, толерантности. Психодидактический подход к проектированию цифровой образовательной среды позволяет рассматривать ее основные конструкты – ресурсы, образовательные взаимодействия и управление – как основания для включения профессионально-ориентированных задач по освоению ценностей будущими педагогами. Анализ результатов анкетирования продемонстрировал, что студенты преимущественно актуализируют ценности, обеспечиваемые контентными возможностями цифровой образовательной среды (системное мышление, непрерывное образование, персонализация). Необходимо усиление внимания к ценностям образовательных взаимодействий (межкультурное взаимодействие, цифровая этика) и управления ими (многообразие обратных связей и стратегий управления) как имеющим ключевое значение для будущих педагогов.

Обсуждение и выводы. Необходимо обогатить цифровую часть образовательной среды университета задачами профессионального воспитания, связанными с развитием профессиональных ценностей будущих педагогов. Это возможно реализовать через включение воспитательного контекста в электронные учебные курсы, а также усилении активного вклада студентов в развитие контента и образовательных взаимодействий цифровой среды университета - сетевая деятельность студенческих объединений, студенческие медиаресурсы, социально-значимые молодежные проекты.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, профессиональное воспитание, педагогическое образование, ценности, студенты.

Для цитирования: Яковлева О.В. Ценностный компонент цифровой образовательной среды в контексте профессионального воспитания будущих педагогов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 257–274.

Value component of the digital educational environment in the context of professional education for future teachers

Olga V. Yakovleva

*Herzen State Pedagogical University of Russia,
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article analyses issues of professional education for future teachers in the university digital educational environment. The value component of the digital educational environment is fundamental for achieving the results of professionally significant and personal qualities development. The value component design can be implemented thorough the comparative analysis of the objective requirements for teacher professional values and qualities, the capabilities and values of the digital environment, values and attitudes of students.

Materials and methods. The methods of comparison analysis of educational standards, analytical documents, and results of pedagogical research are used to determine the vectors for expanding the professional values of a teacher in the knowledge society. A survey of students of the “Pedagogical Education” programme was conducted to identify associations and values to the concept of “digital educational environment”.

Results. The results show that a system of professional values for a teacher in the digital educational environment is objectively enriched by the values of teamwork, self-development, the values of growth, systemic and critical thinking, and tolerance. The psychodidactic approach to the digital educational environment design allows to consider its basic constructs - resources, educational interactions and management – as the basis for the inclusion of professionally oriented tasks for the development of future teacher professional values. The analysis of the survey results showed that students mainly name the values provided by the content capabilities of the digital educational environment (systemic thinking, lifelong education, personalisation). It is necessary to increase attention to the values of educational interactions (intercultural interaction, digital ethics) and their management (a variety of feedbacks and management strategies) as being of key importance for future teachers.

Discussion and conclusion. It is necessary to enrich the digital part of the university educational environment with the tasks of professional education related to the development of professional values for future teachers. This can be realised through the inclusion of an up-bringing educational context in electronic courses, as well as by strengthening the active contribution of students to the content development and educational interactions of the digital environment of their university – the network activities of student associations, student media resources, socially significant youth projects.

Key words: digital educational environment, professional education, teacher education, values, students.

For citation: Yakovleva, O.V. (2020) Cennostnyj komponent cifrovoj obrazovatel'noj sredy v kontekste professional'nogo vospitaniya budushhih pedagogov [Value component of the digital educational environment in the context of professional education for future teachers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 257–274. (In Russian).

Введение

В контексте цифровизации образования, детерминирующей переход к «цифровой школе» [14] закономерен также интерес к трансформации образовательной среды университета. Анализ исследований в данном направлении показывает, что изменения затрагивают все уровни образовательной среды – системный уровень (стратегия университета, образовательные технологии, дифференциация групп потребителей образовательных услуг) [20], организационный уровень (особенно эти изменения затрагивают роли преподавателя как «дизайнера активного интегрированного опыта познания субъекта» [8, с. 29], а также уровень взаимодействия субъектов образовательной среды. Важной составляющей образовательной среды становится ее цифровая часть, которая призвана расширять, обогащать опыт самостоятельной образовательной деятельности [7].

В понимании сущности цифровой образовательной среды необходимо подчеркнуть решение в ней не только задач обучения, но и профессионального воспитания [11]. Профессиональное воспитание понимается как процесс развития профессионально-значимых и личностных качеств, востребованных для решения профессиональных задач, а также профессиональной культуры в целом [18]. Н.Ф. Голованова, анализируя семантику понятия «воспитание» отмечает особенности взглядов

Н.И. Пирогова, который выделял в этом понятии два смысловых плана: «воспитание внешнего человека» (подготовка к определенному общественному поприщу, профессии, карьере) и «воспитание внутреннего человека» (нравственных убеждений, чувств, воли, вдохновения, способности к самопознанию) [5].

Если говорить о приоритетах профессионального воспитания будущих педагогов в глобальном цифровом пространстве, то им необходимо освоить не только сложившуюся в многовековой традиции систему профессиональных ценностей, но и включить в нее ценностные ориентиры общества знаний – непрерывное образование, стремление к выходу за рамки образовательных стандартов, поиск нового, ответственность в цифровом пространстве, профессиональная этика в цифровой среде, творческое осмысление совместной деятельности в сети, информационная культура, сетевая кооперация. Эти ценностные ориентиры педагог будет передавать и своим ученикам.

Изучение вопросов проектирования образовательной среды показывает значимость ее ценностного (ценностно-целевого) компонента [2]. Эти идеи развиваются в исследованиях, связанных с проектированием электронной образовательной среды, в том числе для поддержки освоения учебных дисциплин в условиях реализации смешанного и электронного обучения [6; 15; 25]. Следовательно, в ценностном компоненте необходимо отразить не только цели обучения, но и профессионального воспитания.

В основу характеризуемого в данной статье исследования положено предположение, что проектирование ценностного компонента цифровой образовательной среды необходимо реализовывать с учетом трех основных факторов – требований общества к профессиональным ценностям и качествам педагога, объективных возможностей и ценностей цифровой среды, а также ценностных ориентиров и установок студентов. Именно в этой области «пересечения» можно организовать продуктивную деятельность по осознанию, освоению, пересмотру уже имеющихся у студентов представлений о цифровой образовательной среде и ценностных отношений к ней. Кроме того, это позволит выявить направления проектирования ценностного компонента, требующие особого внимания.

Обзор литературы

Остановимся более подробно на каждом из перечисленных направлений выдвинутого предположения.

Каковы требования социума к профессиональным ценностям и качествам педагога? Они сформулированы в ряде документов¹. В частности, анализ образовательного стандарта ФГОС ВО 3++ 44.03.01 «Педагогическое образование» позволяет выделить на основании перечисленных в нем универсальных компетенций и их категорий такие качества будущего педагога в контексте его предстоящей деятельности в обществе знаний, как понимание ценности информации и критическое отношение к ней (категория «системное и критическое мышление»), умение работать в команде (категория «командная работа и лидерство»), межкультурная толерантность (категории «межкультурное взаимодействие» и «коммуникация»), принятие принципа непрерывного образования (категория «самоорганизация и саморазвитие»), здоровый образ жизни, в том числе информационный, и преодоление рисков цифровой среды (категория «безопасность жизнедеятельности»). Из области общепрофессиональных компетенций в данном контексте можно отметить этику профессиональной деятельности (категория «этические и правовые основы профессиональной деятельности»), в том числе этическое и ответственное поведение в цифровой среде.

Исследования в рамках международного проекта «Универсальные компетентности и новая грамотность» [14] показали необходимость разработки компетентностной рамки: компетентность мышления (особое значение в контексте цифровой среды здесь имеют ценности креативности и новизны, адаптации к меняющимся условиям), компетентность взаимодействия с другими (здесь нужно подчеркнуть ценности совместной работы, сотрудничества), компетентность взаимодействия с собой (особо можно отметить ценность самоорганизации, эмпатии, гибкости, причем

¹ Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г.; Приказ об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 28.01.2020).

эти особенности человек должен уметь проявлять и в среде межличностного взаимодействия, и в цифровой среде). Несмотря на то, что данная рамка предложена, прежде всего, для школьного образования, она актуальна и применима для профессиональной подготовки педагога. С одной стороны, выпускник школы должен прийти в университет как обладатель этих компетентностей на достаточном для дальнейшего образования уровне; с другой стороны – чтобы способствовать развитию этих компетентностей у будущих учеников, педагог сам должен их осознавать и совершенствовать.

В аналитическом докладе «Россия 2025: от кадров к талантам» представлена компетентностная модель, включающая когнитивные, социально-поведенческие и цифровые навыки [12]. На основании данных материалов можно выделить ряд профессиональных педагогических ценностей, которые приобретают актуальность в условиях развития цифровой экономики – «ценности роста» (открытость новому наряду с заботой о других), непрерывное образование, командное взаимодействие и организаторские способности.

Таким образом, важными профессиональными ценностями педагога в контексте современной ситуации перехода к новому технологическому укладу можно назвать командную работу (сотрудничество), лидерство, саморазвитие, открытость новому, социальную активность (забота о других), системное и критическое мышление (грамотная реализация информационных процессов), толерантность (межкультурная, социальная). Безусловно, при актуализации перечисленных ценностей, сохраняют свое принципиальное значение и традиционные педагогические ценности – любовь к детям, удовлетворение потребности общения с ними [16].

Каковы объективные возможности и ценности цифровой среды? Их систему можно выстроить на основании анализа вышеупомянутых исследований и образовательных практик в области электронного и смешанного обучения, а также аксиологии пространства интернет [17; 21] (табл. 1). Основанием для систематизации служит психодидактический подход к проектированию цифровой образовательной среды [9], позволяющий выделить три ее основных конструкта – образовательные ресурсы (цифровой контент), образовательные взаимодействия и управление ими.

Таблица 1

*Возможности и ценности цифровой образовательной среды (ЦОС)
в контексте психодидактического подхода*

	Возможности ЦОС	Ценности ЦОС
Р Е С У Р С Ы	Создание контента (возможность создавать образовательные материалы и размещать их в среде)	Креативность, нестандартность мышления, информационная ответственность, цифровая этика
	Курирование контента (возможность собирать и отбирать значимый контент, описывать и систематизировать его)	Взаимное обучение, совместная работа
	Открытость контента (возможность выходить за рамки контента среды, работать с открытыми Интернет-ресурсами)	Свобода действий, актуальность и новизна информации
	Интерактивность контента (возможность взаимодействовать с объектами и элементами контента среды)	Образовательная активность
	Геймификация (возможность участвовать в игровых ситуациях, применять игровые элементы)	
	Мультимодальность контента (возможности выбора формы получения и представления информации – аудио, видео, текста)	Персонализация
	Вариативность контента (возможность выбора разных источников информации - текстовые документы, электронный учебник, справочная и методическая литература)	
К О М У Н И К А Ц И И	Восприятие других участников цифровой среды	Цифровая эмпатия
	Работа в команде, взаимопомощь	Сетевая коллаборация
	Правила сетевого поведения и взаимодействия	Нетикет
	Взаимодействие с представителями других направлений обучения или других видов профессиональной деятельности	Межотраслевая и межпредметная коммуникация
	Взаимодействия с представителями других народов, культур	Межкультурная коммуникация
	Терпимость к мнению, взгляду, мировоззрению, образу жизни других участников среды	Цифровая толерантность
	Совокупный интеллект участников среды для достижения цели, участие в сетевом сообществе	Интеллектуализация коммуникации
	Взаимодействие с помощью смайликов, знаков и символом, мемов, видеороликов	Визуализация коммуникации
	Взаимодействие в режиме 24/7, через синхронные и асинхронные формы коммуникации	Расширение коммуникационных связей

У П Р А В Л Е Н И Е	Управление образовательными действиями – организация, планирование, контроль	Цифровое самоуправление
	Создание своего образа в среде	Цифровая самопрезентация
	Самопознание через действия в среде	Цифровая самоидентификация
	Выбор видов управления процессом образования – внешнее, взаимное, самоуправление	Спектр стратегий управления
	Работа в команде, взаимное обучение, оценка процесса и результатов деятельности	Взаимное обучение
	Работа с интеллектуальными технологиями – интеллектуальные поисковые системы, интеллектуальные переводчики, машинное обучение	Автоматизация, экономия времени
	Персональный образовательный маршрут	Персонализация образования
	ИКТ-инструменты для решения разнообразных образовательных задач	Инструментализация
	Отклик на совершаемые в среде действия – от коллег, педагогов, сторонних пользователей среды, от «компьютера»	Многообразие обратных связей

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что цифровая образовательная среда университета, благодаря пространственно-временным, технологическим, коммуникационным возможностям может быть насыщена ценностями, значимыми для профессионального воспитания будущих педагогов.

Материалы и методы

Для поиска ответа на вопрос – каковы ценностные ориентиры студентов в цифровой образовательной среде – было проведено исследование мнений обучающихся. В эксперименте приняли участие 150 студентов бакалавриата РГПУ им. А.И. Герцена направления «Педагогическое образование». Участникам опроса было предложено сначала назвать по три ассоциации с понятием «цифровая образовательная среда» (при анализе ответов они были разделены на три группы – «объекты и субъекты, феномены», «признаки» и «виды деятельности»), а затем предложить характеристики, которые представляют наибольшую ценность. Выборка респондентов была сбалансирована по возрасту и включала равные доли студентов разных курсов бакалавриата. Понятие «цифровая образовательная среда» не являлось для опрошенных абсолютно новым, так как рассматривалось в базовой учебной дисциплине «Инфокоммуникационные технологии». Кроме того, они имели опыт сме-

шанного обучения, так как в образовательном процессе применяются дистанционные образовательные технологии (СДО Moodle, отечественные и зарубежные открытые образовательные ресурсы). Некоторые студенты (не более 20%) имели самостоятельный опыт электронного обучения на таких платформах, как национальная платформа «открытое образование», Stepik, Coursera и др.

Автоматизированный сбор данных был организован с помощью онлайн сервиса «Google формы». Был проведен содержательный анализ ответов, результатом которого стало определение смысловых групп наиболее часто встречающихся характеристик цифровой образовательной среды. Содержательный анализ полученных ответов позволил выявить 10 переменных (смысловых групп):

- 1) технические средства обучения и информационные технологии;
- 2) современные формы организации обучения и образовательные технологии;
- 3) свойства цифрового контента;
- 4) информация, источники информации, информационные ресурсы;
- 5) риски цифровой образовательной среды;
- 6) возможности и принципы, лежащие в основе проектирования цифровой образовательной среды;
- 7) институциональные характеристики цифровой образовательной среды;
- 8) субъекты цифровой образовательной среды;
- 9) цели деятельности субъектов в цифровой образовательной среде;
- 10) эмоциональное отношение к цифровой образовательной среде.

С целью определения значимости каждой выделенной переменной для студентов было подсчитано количество ответов по каждой из них, а затем вычислены нормированные индексы (n_i). Отдельно анализировался массив ответов по направлению «ценности цифровой образовательной среды». Эти ответы были также соотнесены с выделенными смысловыми группами. Для определения значимости каждой из характеристик были построены их статистические ряды распределения (в %).

Результаты исследования

Сначала были проанализированы ассоциативные связи респондентов с понятием «цифровая образовательная среда». На диаграмме (рис. 1) представлены нормированные индексы ответов по трем категориям цифровой образовательной среды – «субъекты, объекты, феномены», «признаки», «виды деятельности». Распределение количества ответов дано в соответствии с десятью выделенными смысловыми группами.

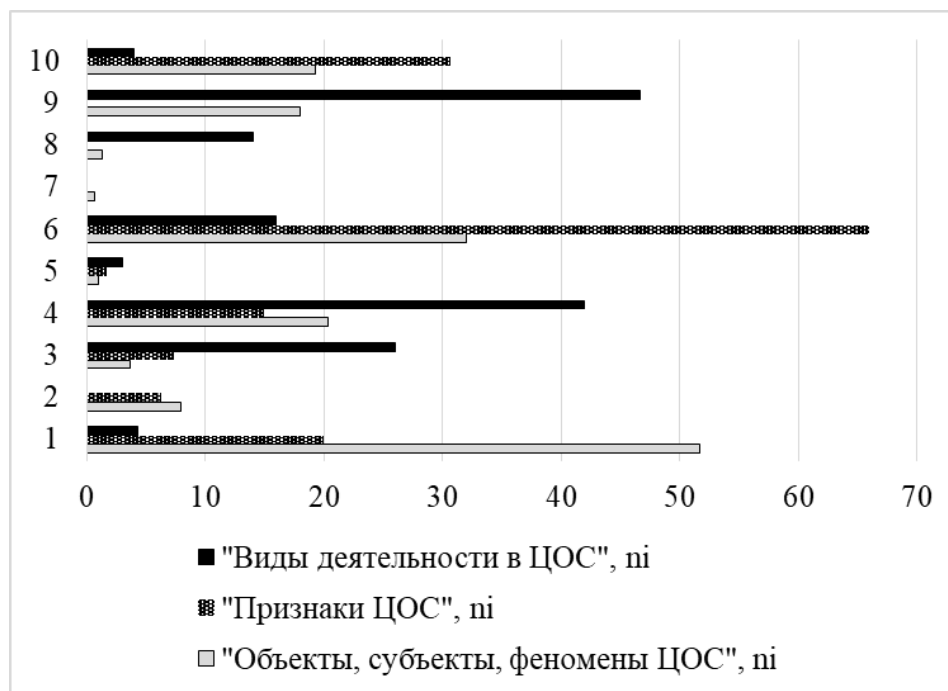


Рис. 1. Ассоциативные связи с понятием «цифровая образовательная среда»

По категории «субъекты, объекты, феномены» наибольшее количество ответов было ассоциировано с переменной 1 «технические средства обучения и информационные технологии». В качестве примеров можно привести такие ответы, как компьютер, проектор, приложение. Далее следует переменная 6 «возможности и принципы, лежащие в основе проектирования цифровой образовательной среды», где преобладали ответы – гибкость, открытость, комфортность, доступность. Почти в два раза менее популярными были ответы по переменным 9 «цели деятельности» (примеры ответов – саморазвитие, обучение, поиск), 10 «эмоциональное отношение» (интерес, перспективы, будущее), 4 «информация, источники, ресурсы» (знания, ресурс, сайт, медиатека). По остальным переменным было дано малое количество ответов: можно привести их примеры – 2 «современные формы организации обучения и образова-

тельные технологии» (электронное портфолио, онлайн курс), 3 «свойства цифрового контента» (интерактивность, мультимедийность), 5 «риски» (болезнь, ограниченность, зависимость, опасность), 7 «институциональные характеристики» (университет, школа), 8 «субъекты» (студент, педагог, поколение).

По категории «признаки» наибольшее количество ответов было ассоциировано с переменной 6 «возможности и принципы, лежащие в основе проектирования цифровой образовательной среды» (удобный, быстрый, доступный, легкий, открытый). В два раза меньше ответов принадлежат переменной 10 «эмоциональное отношение» (современный, интересный, полезный, хороший, непонятный). Далее следуют переменные 1 «технические средства обучения и информационные технологии» (цифровой, мобильный) и 4 «информация, источники, ресурсы» (информационный). Еще меньшее количество ответов было отнесено к переменным 2 «современные формы организации обучения и образовательные технологии» (дистанционный, виртуальный), 3 «свойства цифрового контента» (наглядный, интерактивный), 5 «риски» (опасный). В данной категории отсутствовали ответы по переменным 7 «институциональные характеристики», 8 «субъекты», 9 «цели деятельности».

По категории «виды деятельности» наибольшее количество ответов принадлежало переменным 9 «цели деятельности» (развиваться, учиться, узнавать, понимать, создавать, генерировать, наполнять) и 4 «информация, источники, ресурсы» (информировать, читать, узнавать, искать, получать, проверять). Следующими по количеству ответов являются переменные 3 «свойства цифрового контента» (смотреть, управлять, читать), 6 «возможности и принципы, лежащие в основе проектирования цифровой образовательной среды» (расширять, повышать), 8 «субъекты» (обучать, взаимодействовать, общаться, делиться, участвовать, помогать, конкурировать). Малое количество ответов студенты дали по переменным 10 «эмоциональное отношение» (отдыхать), 1 «технические средства обучения и информационные технологии» (программировать, печатать, загружать), 5 «риски» (не успевать, забывать). По переменным 2 «современные формы организации обучения и образовательные технологии» и 7 «институциональные характеристики» не было получено ответов.

Таким образом, студенты в первую очередь ассоциируют цифровую среду с современным привлекательным источником нового знания: электронное оборудование и инфокоммуникационные технологии выступают в роли ее базиса, а специфические свойства цифрового контента делают образовательное содержание вариативным и привлекательным для молодежи. Слабо проявляются идеи активного вклада субъектов в развитие среды – создание нового контента, участие в сообществах обмена знаниями, сетевое творчество, сотрудничество. Однако именно эти возможности сегодня рассматриваются как наиболее перспективные [24]. Данная ситуация может указывать на то, что даже при активном применении цифровых технологий в процессе учебной и внеучебной деятельности, студенты редко находятся в ситуации самостоятельного выбора, сетевой коллаборации, взаимной ответственности. Важно, что студенты, пусть и в незначительном количестве, но актуализируют риски цифровой среды. Это говорит о готовности анализировать этот феномен с разных сторон, а также о формирующемся профессиональном мировоззрении педагога как навигатора и консультанта в среде, наполненной противоречивыми примерами, образцами поведения и ценностями.

Анализ массивов ответов по направлению «ценности цифровой образовательной среды» позволил выстроить 10 смысловых переменных в порядке убывания их значимости для студентов (рис. 2).

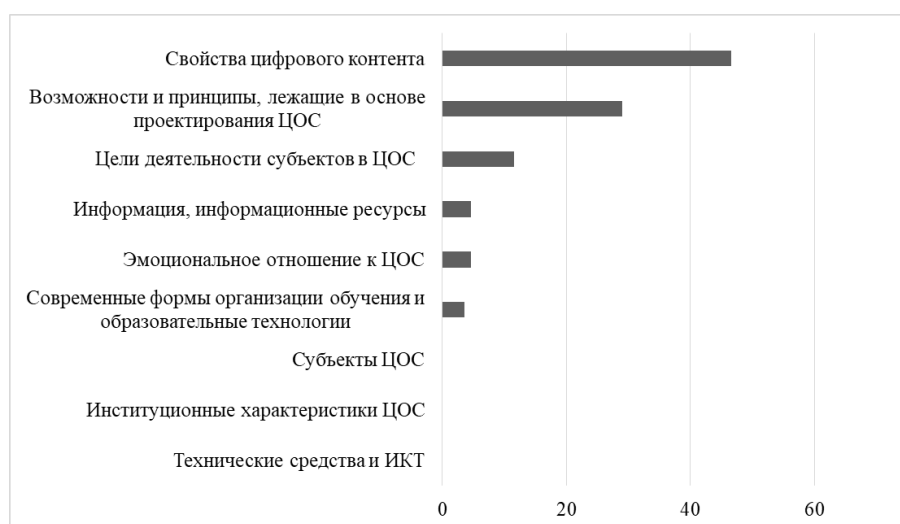


Рис. 2. Рейтинг ценностей цифровой образовательной среды

Наибольшую ценность для респондентов представляют свойства цифрового контента (примеры ответов – интерактивность, производительность, коммуникативность, мультимедийность, вариативность и др.).

Это не удивительно, так как все перечисленные свойства иллюстрируют наиболее яркие и принципиальные отличия способов предъявления образовательной информации в электронной среде, эффективность которых доказана еще на начальных этапах информатизации [11]. Следующими по значимости являются возможности и принципы, лежащие в основе проектирования цифровой среды (примеры ответов – удобство, открытость, безопасность, адаптивность). Эти возможности, во-первых, напрямую связаны с перечисленными выше свойствами контента среды, во-вторых, они отвечают образовательным потребностям молодежи, относимой к поколению Z [3], а в-третьих, находятся в контексте идей открытого непрерывного образования. Третья по значимости переменная – цели деятельности (примеры ответов – образование, саморазвитие, приобретение новых навыков). Этот результат соотносится с проведенным ранее исследованием по изучению информационного поведения студентов, которое показало, что большинство обучающихся декларирует принятие стратегии непрерывного образования, но в реальной практике не полностью обладает набором качеств, обеспечивающих его реализацию [21].

Еще три особенности являются менее, но примерно одинаково ценными для будущих педагогов – информация и информационные ресурсы (доступность информации, количество информации), эмоциональное отношение к среде (интерес, современность, актуальность), современные формы организации обучения (примеры ответов - цифровое портфолио, дистанционное образование, онлайн обучение, новые методы). Здесь можно отметить, во-первых, что студенты осознанно относятся к образовательному процессу, не только выявляя в нем наличие новых форм и технологий его организации, но и подчеркивая ценность этих категорий для своего личного образовательного пути. Во-вторых, деятельность в цифровой среде вызывает эмоциональный отклик: большинство ответов носят положительный эмоциональный фон. В-третьих, ценность информации не случайна в условиях развития общества знаний.

Три последние характеристики не были представлены в ответах в контексте ценностного отношения к ним. Технические средства и технологии сами по себе не осознаются респондентами как ценные и значимые: они привычны для молодых людей. Отсутствие в ответах указаний на институциональные характеристики цифровой образовательной среды можно расценивать как подтверждение универсальности данного

понятия. Однако необходимо обратить внимание на отсутствие упоминания субъектов цифровой образовательной среды (преподавателей и обучающихся, социальных партнеров, руководство образовательного учреждения, инженерный состав и др.). Отсутствие каких-либо ассоциаций в исследуемом контексте свидетельствует о том, что студенты на данном этапе воспринимают среду как нечто объективно созданное для них; они не осознают возможности вносить личный вклад в развитие цифровой образовательной среды своего университета. Следовательно, это направление можно считать важным, особенно в контексте профессионального воспитания, так как оно связано с развитием социально востребованных качеств – лидерство, социальная активность и креативность.

Обсуждение и выводы

Проведенный сравнительный анализ требований общества к профессиональным ценностям и качествам педагога, объективных возможностей и ценностей цифровой среды, а также ценностных ориентиров и установок студентов показал, что имеется область пересечения этих трех аспектов, что может быть применимо в процессе проектирования ценностного компонента цифровой образовательной среды.

Наиболее явные соответствия можно констатировать по тем ценностям, которые обеспечиваются контентными возможностями цифровой образовательной среды (ее ресурсами): системное мышление, непрерывное образование (самообразование), персонализация. Однако ценности, связанные с коммуникацией (толерантность, межкультурное взаимодействие, цифровая этика) и управлением (многообразие обратных связей и стратегий управления), нуждаются в повышенном внимании. Вместе с тем, эти ценности имеют особое значение для педагога. Это обусловлено сущностью педагогической деятельности, основанной на взаимодействии, профессиональными задачами, связанными с организацией совместной деятельности учеников (проекты, социальная созидательная активность). Эти ценности в полной мере соответствуют обсуждаемым сегодня «ценностям роста», которые необходимо освоить будущему учителю, а затем продемонстрировать этот положительный пример в профессиональной деятельности. Здесь открываются возможности для решения задач профессионального воспитания, и они активно решаются в образовательной среде современного университета, отражены в концепциях профессионального воспитания [1; 4]. Следовательно, необходима их реализация и в цифровой части образовательной среды.

Можно выделить в качестве примеров несколько направлений: включение воспитательного контекста в электронные учебные курсы (например, обсуждение проблемных ситуаций в формате сетевых дискуссий, причем важно, чтобы студенты самостоятельно предлагали примеры таких проблемных ситуаций), сетевая поддержка деятельности студенческих объединений (где модераторами выступают сами представители этого объединения), медиаресурсы совета обучающихся и студенческие медиа, студенческие инициативы и социально-значимые проекты в цифровой среде. Деятельность такого рода позволит будущим педагогам обогатить свои представления о возможностях и ценностях цифровой образовательной среды, получить практический опыт активного участия в создании цифрового контента, приобрести перспективные профессиональные компетенции.

Список литературы

1. Акутина С.П., Калинина Т.В. Формирование смысложизненной концепции современного студенчества в процессе профессионального воспитания в вузе // Научный диалог. 2016. № 3(51). С. 255–266.
2. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 5–12.
3. Богачева Н.В., Сивак Е.В. Мифы о «поколении Z». М.: НИУ ВШЭ, 2019. 65 с.
4. Богданова Р.У. Подготовка студентов-вожатых к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 1 (53). С. 52–58.
5. Голованова Н.Ф. Семантические изменения понятия «воспитание» в отечественной педагогике. Педагогика. 2010. № 8. С. 71.
6. Калмыкова С.В. Нормативно-методическое обеспечение образовательного процесса в вузе в условиях электронного обучения. Информатика и образование. 2019. № 6. С. 56–63.
7. Лаптев В.В., Носкова Т.Н. Информационные технологии – вызовы современному образованию // Научное мнение. 2018. № 2. С. 10–18.
8. Менг Т.В. Основные направления развития образовательной среды в университетах общества знаний // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2006. № 7(17). С. 26–34.
9. Носкова Т.Н. Педагогическая сущность виртуальной образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2014. № 167. С. 183–194.
10. Носкова Т.Н., Яковлева О.В. Новые подходы к решению воспитательных задач в сетевой среде // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2013. Т. 3. № 2. С. 32–40.
11. Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения в вопросах и ответах. М.: Социальный проект, 2007. 32 с.
12. Россия 2025: от кадров к талантам: электронный документ / авт.- сост.: В. Бутенко, К. Полуни, И. Котов и другие. [Электронный ресурс]. URL: https://www.bcg.com/Images/Russia-2025-report-RUS_tcm27-188275.pdf (дата обращения: 28.01.2020).

13. Уваров А.Ю. Модель цифровой школы и цифровая трансформация образования // Исследователь/ Researcher. 2019. №1–2(25–26). С. 22–37.
14. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 29 с.
15. Царапкина Ю.М., Цыплакова С.А., Быстрова Н.В. Педагогическое проектирование информационной образовательной среды // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-4. С. 334–337.
16. Шевченко Н.Н. Формирование ценностно-мотивационного отношения будущего учителя к профессиональной деятельности в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2018. № 4(24). С. 33–45.
17. Южанинова Е.Р. Аксиосфера Интернета и ее морфология // Вестник Оренбургского государственного университета. 2013. №1 (150). С. 80–86.
18. Юсупов В.З. Профессиональное воспитание студентов вуза: понятие, структура, генезис развития // Знание. Понимание. Умение. 2019. № 2. С. 216–231.
19. Choden K., Bagchi K.K., Udo G.J., Kirs P.J. The influence of individual values on internet use: A multinational study // International Journal of Information Management. 2019. No 46. P. 198–209.
20. Jackson C.N. Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation // Business Horizons. 2019. Vol. 62(6). P. 761–772.
21. Noskova T., Pavlova T., Yakovleva O. Analysis of students' reflections on their educational behaviour strategies within an electronic course: development of competences for the 21st century // E-learning and STEM Education. 2019. Katowice – Cieszyn. P. 381–395.
22. Patarakin Y., Shilova O. Concept of learning design for collaborative network activity // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2015. Vol. 214. P. 1083–1090.
23. Sousa M.J., Carmo M., Gonçalves A.C., Cruz R., Martins J.M. Creating knowledge and entrepreneurial capacity for HE students with digital education methodologies: Differences in the perceptions of students and entrepreneurs // Journal of Business Research. 2019. Vol. 94. P. 227–240.

References

1. Akutina, S.V., Kalinina, T.V. (2016). Formirovanie smyslozhiznennoj koncepcii sovremennogo studenchestva v processe professional'nogo vospitaniya v vuze [Formation of Modern Students' Life-Meaning Conception in Course of Professional Education in Higher Educational Institution]. *Nauchnyj dialog – Scientific dialogue*. No 3(51). P. 255–266. (In Russian).
2. Baeva, I.A., Laktionova E.B. (2013). Ekspertnaya ocenka sostoyaniya obrazovatel'noj sredy na predmet komfortnosti i bezopasnosti [Expert assessment of the state of the educational environment for comfort and safety]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. No 6. P. 5–12. (In Russian).
3. Bogacheva, N.V., Sivak, E.V. (2019) Mify o «pokolenii Z» [Myths about the “generation Z”]. Moscow: HSE. (In Russian).
4. Bogdanova, R.U. (2019). Podgotovka studentov-vozhatyh k sozdaniyu vospityvayushchej sredy v obrazovatel'nyh organizacijah [Training of students leaders for creation of the bringing-up environment in the educational organizations]. *Vestnik pedagogicheskikh innovacij – Pedagogical innovation bulletin*. No 1(53). P. 52–58. (In Russian).

5. Golovanova, N.F. (2010). Semanticheskie izmeneniya ponyatiya “vospitanie” v otechestvennoj pedagogike [Semantic changes in the concept of “education” in Russian pedagogy]. *Pedagogika – Pedagogy*. No 8. P. 71. (In Russian).

6. Kalmykova, S.V. (2019). Normativno-metodicheskoe obespechenie obrazovatel'nogo processa v vuze v usloviyah elektronnoho obucheniya. [Normative-methodical support of the educational process at university in terms of e-learning]. *Informatika i obrazovanie – Informatics and education*. No. P. 56–63. (In Russian).

7. Laptev, V.V., Noskova, T.N. (2018). Informacionnye tekhnologii - vyzovy sovremennomu obrazovaniyu [Information technologies – challenges to modern education]. *Nauchnoe mnenie – The Scientific Opinion*. No 2. P. 10–18. (In Russian).

8. Meng, T.V. (2006). Osnovnye napravleniya razvitiya obrazovatel'noj sredy v universitetah obshchestva znaniy [Osnovnye napravleniya razvitiya obrazovatel'noj sredy v universitetah obshchestva znaniy]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. No 7(17). P. 26–34. (In Russian).

9. Noskova, T.N. (2014). Pedagogicheskaya sushchnost' virtual'noj obrazovatel'noj sredy [Pedagogical essence of virtual educational environment]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. No 167. P. 183–194. (In Russian).

10. Noskova, T.N., Yakovleva, O.V. (2013). Novye podhody k resheniyu vospitatel'nyh zadach v setевой среде [New approaches to solving educational problems in a network environment]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. Vol. 3. No 2. P. 32–40. (In Russian)

11. Osin, A.V. (2007). *Elektronnye obrazovatel'nye resursy novogo pokoleniya v voprosakh i otvetakh* [Electronic Educational Resources of the New Generation in Questions and Answers]. Moscow: Social Project Publ. (In Russian)

12. *Rossiya 2025: ot kadrov k talantam* [Russia 2025: Resetting the Talent Balance]. [Online]. Available from: https://www.bcg.com/Images/Russia-2025-report-RUS_tcm27-188275.pdf (Accessed: 28.01.2020). (In Russian).

13. Uvarov, A.U. (2019). Model' cifrovoj shkoly i cifrovaya transformaciya obrazovaniya [The model of the digital school and the digital transformation of education]. *Issledovatel' – Researcher*. No 1–2(25–26). P. 22–37. (In Russian).

14. Frumin, I.D., Dobryakova, M.S., Barannikov, K.A., Remorenko, I.M. (2018) Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya [Universal competencies and new literacy: what to teach today to succeed tomorrow. Preliminary conclusions of the international report on school education transformation trends]. Moscow: HSE. (In Russian).

15. Carapkina, Yu.M., Cyplakova, S.A., Bystrova, N.V. (2018). Pedagogicheskoe proektirovanie informacionnoj obrazovatel'noj sredy [Pedagogical design of information educational environment]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. Vol. 59(4). P. 334–337. (In Russian).

16. Shevchenko, N. (2018). Formirovanie cennostno-motivacionnogo otnosheniya budushchego uchitelya k professional'noj deyatel'nosti v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya [Formation of value-motivational attitude of a future teacher to professional activities in the context of lifelong learning]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek – Lifelong learning: XXI century*. No 4(24). P. 33–45. (In Russian).

17. Yuzhaninova, E.R. (2013). Aksiosfera Interneta i ee morfologiya [Axiosphere Internet and its morphology]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of the Orenburg State University*. No 1(150). P. 80–86. (In Russian).

18. Yusupov, V.Z. (2019). Professional'noe vospitanie studentov vuza: ponyatie, struktura, genezis razvitiya [Professional education of university students: The concept, structure, and genesis of development]. *Znanie. Ponimanie. Umenie – Knowledge. Understanding. Skill*. No 2. P. 216–231. (In Russian).

19. Choden, K., Bagchi, K.K., Udo, G.J., Kirs, P.J. (2019). The influence of individual values on internet use: A multinational study. *International Journal of Information Management*. No 46. P. 198–209.

20. Jackson, C.N. (2019). Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons*. Vol. 62(6). P. 761–772.

21. Noskova, T., Pavlova, T., Yakovleva, O. (2019). Analysis of students' reflections on their educational behaviour strategies within an electronic course: development of competences for the 21st century. *E-learning and STEM Education*. Katowice – Cieszyn. P. 381–395.

22. Patarakin, Y., Shilova, O. (2015). Concept of learning design for collaborative network activity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 214. P. 1083–1090.

23. Sousa, M.J., Carmo, M., Gonçalves, A.C., Cruz, R., Martins, J.M. (2019). Creating knowledge and entrepreneurial capacity for HE students with digital education methodologies: Differences in the perceptions of students and entrepreneurs. *Journal of Business Research*. Vol. 94. P. 227–240.

© О.В. Яковлева, 2020

© Olga V. Yakovleva, 2020

Информация об авторе

Яковлева Ольга Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-5878-099X, e-mail: o.yakovleva.home@gmail.com

Information about the author

Olga V. Yakovleva, Cand. Sci. (Ped.), Associate Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-5878-099X, e-mail: o.yakovleva.home@gmail.com

Поступила в редакцию: 11.02.2020

Received: 11 Feb. 2019

Принята к публикации: 04.03.2020

Accepted: 04 Mar. 2019

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ. АКМЕОЛОГИЯ

Статья / Article

УДК / UDC 159.922.63

Субъективная оценка качества жизни пожилых людей с разными личностными особенностями

В. В. Белов, А. В. Криулина

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

Введение. В статье с помощью теоретического анализа и эмпирического исследования выделены особенности субъективной оценки качества жизни пожилых людей с разными личностными особенностями. Результаты исследования позволяют получить психологические знания об образе мира у пожилых людей как интегральной характеристике субъективной оценки их качества жизни с учетом возрастных, темпоральных характеристик, а также базовых личностных факторов и опыта профессиональной деятельности.

Материалы и методы. Выборка представлена людьми пенсионного возраста в количестве 150 человек, проживающих в Санкт-Петербурге. Возраст опрошенных от 51 до 81 года, средний возраст – 64,5 года. Использовались следующие методики: опросник социально-демографическая анкета, методика «Цветовые метафоры» И.Л. Соломина, «Семантический дифференциал времени» (Вассерман Л.И. с соавт., 2005), Пятифакторный личностный опросник МакКрае – Коста («Большая пятерка») в интерпретации А. Б. Хромова, Международный опросник качества жизни EQ-5D.

Результаты исследования. Доказано, что существует достоверная связь между качеством жизни и компонентами образа мира. Выявлено, что образ мира пожилых людей характеризуется особенностями трех подсистем: внутренней деятельности, коммуникативной подсистемы и практической деятельности. Подтверждено, что с возрастом не происходит принятия пенсионной самоидентификации, напротив, отвержение усиливается. При переходе из одной возрастной группы в другую меняется отношение к настоящему. Показано, что различные личностные факторы имеют связи с разными подсистемами образа мира.

Обсуждение и выводы. Впервые к изучению субъективного качества жизни пожилых людей был применен психосемантический подход. Было предложено понятие «образ мира» как интегральная модель отношения к миру, наиболее полно позволяющую диагностировать субъективную оценку качества жизни пожилых людей. Установлено, что среди личностных особенностей темпоральные характеристики и опыт предыдущей профессиональной деятельности являются ключевыми факторами, влияющими на конструирование «образа мира» и тем самым наиболее значимы для субъективной оценки качества жизни пожилых людей.

Ключевые слова: пожилые люди, субъективное качество жизни, образ мира, личностные особенности, возрастные особенности, базовые личностные качества, темпоральные характеристики, опыт профессиональной деятельности.

Для цитирования: Белов В.В., Криулина А.В. Субъективная оценка качества жизни пожилых людей с разными личностными особенностями // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 275–293.

Subjective assessment of the quality of life of older people with different personality characteristics

Vasilij V. Belov, Anastasia V. Kriulina

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

Introduction. The study presented in the paper describes how older people with different personality characteristics subjectively evaluate quality of their life. The findings contribute to the psychological knowledge about the image of the world in older people as an integral characteristic of a subjective assessment of their quality of life, taking into account age and temporal characteristics, as well as basic personality factors and professional experience.

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

Results. The study reveals a significant correlation between the quality of life and the components of the image of the world. Our findings suggest that the image of the world of older people is characterized by the characteristics of three subsystems: internal activity, communicative subsystem and practical activity. Study results confirm that pension acceptance does not occur with retirement age; on the contrary, rejection intensifies. A comparison of two groups within the sample – before and after 65 years shows that the attitude towards the present “here and now” depends on age. We also found that various personality factors relate to different subsystems of the image of the world.

Discussion and conclusion. A psychosemantic approach was used to study the subjective quality of life of older people for the first time. The concept of “image of the world” was proposed as an integral model of attitudes toward the world, which most fully allows diagnosing a subjective assessment of the quality of life of older people. We suggest, that among personality characteristics, temporal characteristics and experience of previous professional activities are key factors influencing the construction of a “world image”. Thus, they are most significant for a subjective assessment of the quality of life of older people.

Key words: elderly people, subjective quality of life, world image, personal characteristics, age characteristics, basic personal qualities, temporal characteristics, professional experience.

For citation: Belov, V.V., Kriulina, A.V. (2020) Sub'ektivnaya ocenka kachestva zhizni pozhilyh ludey s raznymi lichnostnymi osobennostyami [Subjective assessment of the quality of life of older people with different personality characteristics]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 275–293. (In Russian).

Введение

Количество людей, чей возраст перешел за 60 лет, растет быстрее, чем любая другая возрастная группа. Согласно отчету «Мировые демографические перспективы: пересмотренное издание 2019 года», к 2050 году каждый шестой человек в мире будет старше 65 лет (16% населения), по сравнению с каждым 11-м в 2019 году (9% населения). В 2018 году впервые в истории число людей в возрасте 65 лет и старше превысило число детей в возрасте до пяти лет во всем мире. Согласно прогнозам, число людей в возрасте 80 лет и старше утроится: с 143 миллионов в 2019 году до 426 миллионов в 2050 году.

Переход в позднюю взрослость сопровождают различного рода и глубины изменения: физиологические, психические, смена социального и профессионального статусов.

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

Однако российские эмпирические исследования, направленные на изучение проживания процесса старения, субъективную оценку качества жизни пожилых людей, а также его взаимосвязи с различными с объективными социальными реалиями и коммуникациями по-прежнему мало численны и не удовлетворяют решению практических задач, связанных с

организацией психологического сопровождения или психологической помощи людям для подготовки к выходу на пенсию и организации жизни в период поздней взрослости в современных российских реалиях.

Это связано с тем, что специалисты, работающие с пожилыми людьми, да и все общество в целом, сталкиваются с вызовами постарения общества и решением сложных задач, отличающихся новизной, и дефицитом знаний для их решения.

В связи с этим актуальность темы исследования обусловлена наличием следующей важной для психологии развития нерешенной научной задачи, которую можно сформулировать как отсутствие интегративной модели субъективной составляющей качества жизни в пожилом возрасте. В связи с этим необходимо подчеркнуть недостаточность комплексных многофакторных исследований, изучающих мировосприятие современных пожилых людей в зависимости от таких личностных особенностей, как: возраст, личностные и темпоральные характеристики, опыт предыдущей профессиональной деятельности. Также возникают прикладные задачи, которые необходимо решать в связи с изменяющимися демографическими и социальными процессами: разработка адаптированных прикладных методик для исследования субъективной оценки качества жизни пожилых людей и проработка механизмов выстраивания программ работы с пожилыми людьми в зависимости от особенностей их субъективных оценок качества жизни и мировосприятия.

Цель исследования – разработать и описать интегральную модель субъективного компонента качества жизни, отраженную в образе мира пожилых людей и ее взаимосвязи с такими личностными особенностями, как возрастные, базовые личностные факторы, темпоральные и опыт профессиональной деятельности.

Гипотезы исследования:

1. Интегративной моделью субъективной составляющей качества жизни в пожилом возрасте является конструкт «образ мира».
2. Внутри «образа мира» темпоральные характеристики тесно связаны с системой Я пожилых людей.
3. Опыт предыдущей профессиональной деятельности является ключевой детерминантой субъективной оценки качества жизни в пожилом возрасте.

Обзор литературы

В нашем исследовании мы придерживаемся классификации Европейского регионального бюро ВОЗ, где пожилой возраст у женщин – с 55 до 74 лет, а с 75 лет наступает старость. Также особо мы выделяем возраст в 65 лет как пороговый, когда многие психологические и физические изменения имеют тенденцию обнаруживать себя.

Геронтогенез характеризуют усиление противоречивости, разнонаправленности и в то же время индивидуализации возрастных изменений на разных уровнях индивидуальной организации, особенно в различных разделах центральной нервной системы.

Исследования когнитивных функций О. Juncos-Rabadan [25; 26] продемонстрировали, что важную роль в их сохранении играет образование.

Существует множество свидетельств тому, что в период взрослости продолжается развитие во многих сферах, и что «Я» выступает как важный ресурс и основание для развития на более поздних этапах онтогенеза. Результаты исследования О.Ю. Стрижицкой [22] показали, что в период поздней взрослости критерии самоуважения, самопринятия и самопонимания, формирование которых происходило в периоды ранней и средней взрослости, занимают центральное место в системе личностной зрелости и остаются той основой, которая обеспечивает целостность и преемственность развития личности взрослого.

А.И. Мелехин [10–13] видит удовлетворенность качеством жизни в поздних возрастах результатом динамического процесса взаимодействия объективных и субъективных оценок состояния физического и психического здоровья, где качество жизни зависит не столько от количества различных проблем, сколько от наличия внешних и внутренних ресурсов, копинг-стратегий, навыков решения проблем, которые могут помочь преодолеть трудности.

Значение будущего в каждом возрастном периоде различается. О.Ю. Стрижицкая [23] отмечает ряд особенностей переживания будущего в позднем возрасте, говоря о том, что оно ощущается как «оставшегося», ограниченное, что, в свою очередь, ведет к перестройке системы общения и смене приоритетов. Автор подходит к выводу о том, что в зрелом возрасте будущее как ресурс значительно недооценивается.

Н.Н. Толстых [24] использует понятие индивидуальный хронотоп, под которым понимает характерное для индивида сочетание временных и пространственных составляющих его интенциональности, т.е. пристрастности отношения человека к миру.

Исследования субъективного возраста, выполненные под руководством Е.А. Сергиенко [17–19], показали, что оценка субъективного возраста осуществляется на основании целого ряда параметров: биологического, эмоционального, социального и интеллектуального возрастов, среди которых наиболее близким к хронологическому возрасту является биологический возраст.

Л.И. Анцыферова [1] выделяет два личностных типа старости, отличающихся друг от друга уровнем активности, стратегиями совладания с трудностями, отношением к миру и себе, удовлетворенностью жизнью – конструктивный и неконструктивный.

Ряд исследователей пытается выделить уровневое строение образов субъективной реальности. С.Д. Смирнов [20] подчеркивает, что образ мира, являющийся постоянной составляющей сознания, амодален, стоит из ядерного и поверхностного слоев. В.В. Петухов [15] представляет образ мира основой познания мира, отражающей конкретно-исторический, экологический, социальный, культурный фон, на котором развивается вся деятельность. Е.Ю. Артемьева и Ю.К. Стрелков [2; 3] представляют образ мира как систему отношений к миру, состоящую из слоя амодальных структур, семантического слоя (картины мира) и перцептивного мира. А.С. Обухов [14] также предлагает трехслойную модель: чувственные образы, значения и личностный смысл. Д.А. Медведев [9] подчеркивает текстовую природу образа мира и единство его трех неразрывно связанных общей психосемантической структурой компонентов – образ я, образ Другого, обобщенный образ предметного мира.

Новую и более дифференцированную модель образа мира предлагает В.П. Серкин [19]. Эту модель мы использовали в качестве рабочей и описывали направления функционирования образа мира – функциональные подсистемы образа мира, обслуживающие практическую деятельность, коммуникацию или внутреннюю деятельность (саморазвитие).

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе Центра социальной помощи пожилым людям Санкт-Петербурга. В представленном исследовании приняли участие группа людей пенсионного возраста, участники проекта «Школа третьего возраста» в количестве 150 человек. Из них 134 женщины (89,3%) и 16 мужчин (10,7 %). Возраст опрошенных от 51 до 81 года, средний возраст – 64,5 года.

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

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

Результаты исследования

На основании Международного опросника качества жизни EQ-5D, мы выявили, что 108 человек (72%) имеют незначительные нарушения здоровья в целом (баллы от 0 до 5), 42 человека (28%) имеют значительные проблемы со здоровьем (от 6 до 10 баллов). Наличие проблем оценивается в среднем по группе в 3,5 балла, что находится на уровне ниже средней оценки и указывает в целом на отсутствие серьезных проблем.

Также опрашиваемые оценивают свое состояние здоровья – эта часть опросника представляет собой индивидуальную количественную оценку качества жизни, связанного со здоровьем. 59 человек (39%) оценили свое здоровье не очень высоко – от 1 до 4 баллов, 48 человек (32%) оценили свое здоровье средне (5 баллов), 43 человека (29%) как хорошее (от 6 до 10 баллов). В среднем самооценка здоровья 4,9 балла, что среднее по 10-балльной шкале.

Результаты EQ-5D, с одной стороны, очень детальные, но не иллюстративные для общего качества жизни. Показатели хотя и субъективные (сам опрошенный определяет самочувствие и степень проблемы), но совершенно не понятно само отношение. Таким образом, есть необходимость разработки интегральной методики субъективной оценки качества жизни пожилых людей, которая могла бы дать комплексное представление о субъективной стороне протекания жизни пожилого человека – на фоне особенностей здоровья, самоощущения, отношений, деятельности.

Основываясь на модели конструкта «образ мира», базирующейся на работах В.П. Серкина, который выделил функциональные направления образа мира, обслуживающие практическую деятельность, коммуникацию или внутреннюю деятельность (саморазвитие), и считая, что образ мира имеет текстовую природу и для его изучения самыми подходящими являются психосемантические методы, мы определили характеристики его подсистем с помощью методики «Цветовые метафоры» И.Л. Соломина. Для построения модели образа мира был применен кластерный анализ, который подтвердил предложенную нами структуру образа мира. Детальные результаты исследования были отражены в нашей публикации [4].

Анализ понятий, составляющих подсистему внутренней деятельности (табл. 1), выявил, что выборка в целом характеризуется достаточно позитивным самоотношением (ранги понятий менее 3), понятие «Я» связано с понятиями «каким я хочу быть» и «радость», «стабильность». Респонденты склонны идентифицировать себя с работой и профессией, им хочется походить на детей и внуков, они настроены на радостное будущее и хотят быть здоровыми.

Таблица 1

Связи понятий, составляющих функциональную подсистему внутренней деятельности (саморазвитие)

Понятие	Средний ранг	Связанные понятия
Каким я хочу быть	2,27	Внуки, Дети, Дружба, Здоровье, Мое будущее, Радость, Я
Я	2,64	Дружба, Каким я хочу быть, Какой я на самом деле, Моя профессия, Моя работа, Радость, Стабильность
Уход на пенсию	4,17	Время, когда я вышел на пенсию
Мое будущее	3,91	Каким я хочу быть
Мое настоящее	3,68	Мое будущее
Мое прошлое	3,79	
Перемены	3,99	

Исследование взаимосвязей между понятиями, отражающими эмоциональную подсистему (табл. 2), показало, что наиболее принимаемым понятием является «радость» (ранг 2,32), которая для всей выборки связана с активностью и творчеством.

Таблица 2

*Связи понятий, отражающих эмоциональную подсистему
внутренней деятельности*

Понятие	Средний ранг	Связанные понятия
Радость	2,32	Активный, Творческий, Веселый, Богатство, Внуки, Дети, Дружба, Здоровье, Каким я хочу быть, Любовь, Моя мать, Отдых, Успех, Учеба, Я
Одиночество	5,79	Неподвижный, Печаль, Скука
Обида	6,17	Враждебный, Злой, Конфликты, Печаль, Раздражение, Страх, Угроза
Скука	6,35	Неподвижный, Скучный, Сонный, Несчастный, Трусливый, Неприятности, Неудача, Одиночество, Печаль
Раздражение	6,40	Враждебный, Злой, Конфликты, Неприятности, Неудача, Обида, Страх, Угроза
Печаль	6,49	Злой, Несчастный, Трусливый, Конфликты, Неприятности, Неудача, Обида, Одиночество, Скука, Страх, Угроза
Страх	6,75	Враждебный, Дискомфортный, Злой, Несчастный, Опасный, Конфликты, Неприятности, Неудача, Обида, Печаль, Раздражение, Угроза

При анализе системы коммуникаций мы рассматривали две категории понятий: значимые другие (табл. 3) и пространство отношений. Понятия, связанные с пространством семейных отношений (дети, моя семья, внуки, мои родные, моя мать), вошли в число предпочитаемых (ранги 2,5–2,9) и тесно связанных между собой.

Таблица 3

Связи понятий, составляющих функциональную подсистему коммуникации – значимые другие

Понятие	Средний ранг	Связанные понятия
Дети	2,52	Внуки, Дружба, Каким я хочу быть, Любовь, Мои родные, Моя семья, Радость, Успех, Учеба
Мои родные	2,64	Безопасность, Дети, Дружба, Любовь, Мой отец, Моя мать, Моя семья
Внуки	2,81	Веселый, Дети, Каким я хочу быть, Радость
Моя семья	2,88	Дети, Любовь, Мои родные, Моя мать, Успех
Моя мать	2,90	Миролюбивый, Доверие, Любовь, Мои родные, Мой отец, Моя семья, Радость
Мои коллеги	4,07	
Пенсионеры	4,92	

Анализ понятий, составляющих функциональную подсистему практической деятельности, выявил, что творчество, учеба и интересное занятие связаны между собой (табл. 4).

Таблица 4

Связи понятий, составляющих функциональную подсистему практической деятельности. Содержательная сторона

Понятие	Средний ранг	Связанные понятия
Успех	2,66	Дети, Моя семья, Радость
Интересное занятие	2,83	Знания, Творчество
Творчество	2,96	Интересное занятие, Учеба
Карьера	4,54	

Ценностная сторона практической деятельности образована такими предпочитаемыми понятиями, как «учеба», «отдых», «здоровье» (ранги 2,78–2,84) (табл. 5).

Таблица 5

Связи понятий, составляющих функциональную подсистему практической деятельности. Ценностная сторона

Понятие	Средний ранг	Связанные понятия
Учеба	2,78	Дети, Отдых, Признание окружающими, Радость, Творчество
Отдых	2,83	Положительный, Дружба, Надежность, Радость, Свобода, Учеба
Здоровье	2,84	Знания, Каким я хочу быть, Радость
Выполнение обязанностей	4,16	Выполнение долга, Обязанности
Обязанности	4,18	Выполнение обязанностей
Власть	4,97	
Деньги	4,07	

Значимые связи корреляционного анализа показателей Международного опросника качества жизни EQ-5D и методики «Цветовые метафоры» И.Л. Соломина показаны в таблице 6.

Таблица 6

*Связи показателей субъективного качества жизни
по EQ-5D и подсистем образа мира*

	Система Я	Восприятие времени	Эмоции	Значимые другие	Пространство отношений	Содержательная сторона деятельности	Ценностная сторона деятельности	Материальная сторона деятельности
Подвижность		,199*	,213**				,197*	
Самообслуживание		,274**				,230**		
Активность в повседневной жизни		,331**						
Боль/дискомфорт		,324**						
Тревога/депрессия		,193*		,167*			,173*	
Проблемы со здоровьем(шкала)		,334**	,179*				,197*	
Самооценка здоровья		-,160*					-,160*	
** . Корреляция значима на уровне 00,01 (двухсторонняя).								
* . Корреляция значима на уровне 00,05 (двухсторонняя).								

Между показателями качества жизни и подсистемами образа мира выявлено 15 достоверных связей (6 связей, $p < 0,01$, 9 связей, $p < 0,05$).

Изучение взаимосвязи результатов и фокусировок двух методик представляется нам разными подходами к исследованию субъективного качества жизни. Если «Международный опросник качества жизни EQ-5D» фокусируется на проблеме и ухудшающих качество жизни факторах, то «Цветовые метафоры» и подход «образа мира» дают более широкий спектр для оценки субъективного качества жизни, рамка изучения интегративная – оцениваются все сферы жизни человека. В образе мира мы видим не только проблемные зоны, но и ресурсы – можем отследить приоритеты, которые человек расставил в жизни, влияние которых становится ключевым. Таким образом, подход «образа мира» для изучения субъективного качества жизни расширяет проблемно-ориентированный стандартной методики EQ-5D и предлагает расширенный интегративный субъектно-ресурсный подход.

На основании сравнения образов мира до и после 65 лет мы выяснили, что понятия Я-концепции, значимых других и пространства коммуникации в двух возрастных группах не имеют принципиальных различий. С возрастом не происходит принятия пенсионной самоидентификации, напротив, отвержение усиливается. При переходе из одной возрастной группы в другую меняется отношение к настоящему – оно насыщается понятиями времени, Я и работы, наряду с увеличением принятия перемен и выхода на пенсию, также прошлое становится более насыщенным понятиями, что может говорить о более гармоничном восприятии настоящего и прошлого группой старше 65 лет. Будущее в обеих группах связано с понятиями Я-концепции, но в группе после 65 становится отвергаемым, что может говорить о неосознанном избегании мыслей о будущем, в котором содержится неизвестность и смерть.

На основании результатов Пятифакторного личностного опросника МакКрае-Коста («Большая пятерка») перед нами предстает коллективный портрет человека – коллективиста, эмоционально лабильного, которого стресс выбивает из колеи, восприимчивого и легко обучающегося, не прагматичного, имеющего внешний локус контроля, но ответственно относящийся к общему делу, чтобы не подвести группу. Детальные результаты исследования нашли отражение в нашей публикации [8].

Также мы исследовали восприятие и отношение ко времени в пожилом возрасте. Внутри «образа мира» темпоральные характеристики создают единую временную транспективу личности. Темпоральные характеристики тесно связаны с системой «Я» пожилых людей. Сфера «Я» связана с: принятием настоящего, прошлого и будущего, эмоциональностью и величиной настоящего, величиной и ощущаемостью прошлого, активностью и структурированностью будущего. Выявлено, что центральным понятием, с которым ассоциируются отношения к прошлому, настоящему и будущему, являются понятия сферы «Я»: Я, Я-идеальное, Я-реальное, самоуважение. Позитивной Я-концепции соответствует положительное отношение к прошлому, настоящему и будущему. Результаты регрессионного анализа позволили выявить влияние таких параметров, как восприятие здоровья, сферу «Я», уровень удовлетворенности различными сферами; состояния здоровья и сферы «Я» на темпоральные характеристики. Детальные результаты исследования были изложены в наших публикациях [6; 7].

Далее изложены отличия образа мира пожилых людей в зависимости от сферы предыдущей профессиональной деятельности (ЧЧ – «человек-человек»-ориентированные профессии, ЧТ – «человек-техника»-ориентированные профессии).

Для респондентов группы ЧЧ характерны ассоциации подсистемы «Я» с профессией, интересным занятием, независимостью, интересом к собственной личности. В то время как для респондентов группы ЧТ Я ассоциируется с учебой, признанием окружающими, дружбой, людьми в целом. Отношение ко времени в группе ЧЧ связано с ориентацией на настоящее и будущее, прошлое вытесняется, будущее ассоциируется с надежностью и стабильностью, настоящее со здоровьем. В группе ЧТ будущее связано с настоящим, а также с учебой, прошлое имеет множество ассоциаций с профессией, трудом, работой, с Я.

У респондентов группы ЧЧ положительные эмоции связаны лишь с общением, одиночество ассоциируется с обидой, неприятностями, угрозой. В то время как у респондентов группы ЧТ положительные эмоции ассоциируются с большим количеством сфер (искусство, доверие, признание окружающими, богатство), одиночество не нагружено отрицательными эмоциями.

Подсистема коммуникаций группы ЧЧ насыщена абстрактными понятиями и связана с идентификацией с семейным кругом, тогда как в группе ЧТ строится на ресурсе дружеских связей и на школе третьего возраста. Описание подсистемы практической деятельности говорит о более функциональном и прикладном характере отношения к деятельности и активности в группе ЧТ. В то время как в группе ЧЧ многие связи основаны на творчестве. Детальные результаты исследования представлены в нашей публикации [5].

Обсуждение и выводы

Обобщая результаты теоретического и эмпирического исследования, можно прийти к следующим выводам:

1. Концептуальная основа исследования включает теоретическую модель субъективного качества жизни, раскрытую через интегративный конструкт «образ мира». В своей работе мы впервые используем психо-семантический подход применительно к изучению субъективного качества жизни и предлагаем понятие «образ мира» как интегральную модель отношения к миру, наиболее полно позволяющую диагностировать субъективную оценку качества жизни.

2. Разработанная теоретическая модель образа мира охватывает все зоны жизни для субъективной оценки качества жизни пожилых людей: 1) Функциональная подсистема внутренней деятельности (саморазвитие): система Я, восприятие времени, эмоции, система субъективных немодальных значений и смыслов; 2) Функциональная подсистема коммуникации: значимые другие и характеристики пространства отношений; 3) Функциональная подсистема практической деятельности: содержательная, ценностная и материальная стороны.

3. Образ мира пожилых людей характеризуется особенностями трех подсистем. Центром подсистемы внутренней деятельности образа мира является самоотношение. Анализ временной составляющей выявил низкий уровень принятия соответствующих понятий и их изолированность. В эмоциональной сфере позитивная эмоциональность связана со стабильностью, надежностью, активностью, творчеством, внуками и семьей. В подсистеме коммуникаций доминируют понятия, связанные с семьей, которые ассоциируются с дружбой, любовью, безопасностью. В подсистеме практической деятельности доминирующее место занимают учеба, творчество, интересное занятие. Эти понятия насыщены связями с радостью, творчеством, свободой, детьми и внуками, что позволяет говорить о большой роли этих видов деятельности и выраженной ориентации на саморазвитие и гуманистические ценности.

4. Установлено, что существует связь между качеством жизни и компонентами образа мира. Подход «образа мира» для изучения субъективного качества жизни расширяет проблемно-ориентированный стандартной методики EQ-5D и предлагает расширенный интегративный субъектно-ресурсный подход.

5. На основании сравнения образов мира до и после 65 лет, мы выявили связь такой личностной особенностей как возраст с компонентами субъективного образа мира у пожилых людей. Установлено, что что нюансы образов мира различаются, но не имеют принципиальных различий.

6. Важное значение для субъективной оценки качества жизни имеют темпоральные характеристики личности пожилых людей. Внутри «образа мира» темпоральные характеристики создают единую временную трансспективу личности. Восприятие и отношение к прошлому, настоящему и будущему образуют большое число ассоциативных и корреляционных взаимосвязей между собой, что позволяет говорить о единой структуре темпоральных характеристик личности.

7. Определяющим фактором субъективной оценки качества жизни у пожилых людей являются такое личностное образование как опыт профессиональной деятельности. Предыдущая профессиональная деятельность является ключевой детерминантой субъективной оценки качества жизни в пожилом возрасте. Для работавших в социоэкономической сфере характерна ориентация на социальные аспекты отношений, низкая толерантность к одиночеству, интерес к себе, большая представленность семьи в картине мира, выраженная идентификация с профессиональной деятельностью. Для работавших в сфере техноэкономических профессий характерен более широкий спектр интересов, временная связность прошлого, настоящего и будущего в образе мира, ориентация на дружеские связи, толерантность к одиночеству.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психологический журнал. 1994. Т 22. №3. С. 99–105.
2. Артемьева Е.Ю. Стрелков Ю.К. Серкин В.П. Описание структуры субъективного опыта: контекст и задачи // Мышление. Обучение. Опыт: межвуз. тематич. сб. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1983. С 99–108.
3. Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К. Профессиональная составляющая образа мира // Мышление и общение: активное взаимодействие с миром: сб. науч. тр. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1988. 138 с.
4. Головей Л. А., Криулина А. В. К вопросу о характеристиках субъективного мира личности в период поздней взрослости // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. 2014. Вып. 2. С. 41–50.
5. Головей Л.А., Криулина А.В. Образ мира пожилого человека в связи с его профессиональным опытом // Ананьевские чтения – 2014: Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: материалы науч. конф., 21–23 окт. 2014 г. / отв. ред. Г.С. Никифоров. СПб.: Скифия-принт, 2014. С. 311–312.
6. Головей Л.А., Криулина А.В. Темпоральные характеристики личности пожилого человека // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27. № 1. С. 82–90.
7. Криулина А.В. Восприятие и отношение ко времени в поздние периоды жизни // Психология XXI века: академическое прошлое и будущее: материалы XVIII междунар. науч. конф. молодых ученых, 20–23 апр. 2015 г. / под науч. ред. О.В. Щербаковой. СПб.: Скифия-принт, 2015. С. 99–101.
8. Криулина А.В. Восприятие различных периодов времени в связи с особенностями личности в позднем возрасте // Психология – наука будущего: материалы VI Междунар. конф. молодых ученых «Психология – наука будущего», 19–20 нояб. 2015 г. / под. ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Ин-т психологии РАН, 2015. С. 216–219.
9. Медведев Д.А. Системно-тестологическая интерпретация феномена «образ мира» // Ежегодник Российского психологического сообщества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, 25–28 июня 2003 г. В 8 т. Т. 5. СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2004. С. 341–344.

10. Мелёхин А.И. Восприятие и познание времени в пожилом и старческом возрасте: Обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 2. С. 11–19.
11. Мелёхин А.И. Качество жизни в пожилом и старческом возрасте: проблемные вопросы // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. №1. С. 53–63.
12. Мелёхин А.И. Траектории изменений модели психического в пожилом возрасте // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. №1. С. 24–43.
13. Мелёхин А.И., Сергиенко Е.А. Специфика социального познания в пожилом и старческом возрасте // Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 4. С. 60–77.
14. Обухов А.С. Исторически обусловленные модификации образа мира // Развитие личности. 2003. №4. С. 51–68.
15. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестник Моск. Ун-та. Сер.4. Психология. 1984. № 4. С. 13–21.
16. Сергиенко Е. А. Субъективный и хронологический возраст человека // Психологические исследования. 2013. Т. 6. №30. С. 1–11.
17. Сергиенко Е.А. Субъективный возраст и психологическое здоровье // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина. М.: Ин-т психологии РАН, 2014. С. 257–280.
18. Сергиенко Е.А. Субъективный возраст человека как предиктор жизнедеятельности // Психология человека и общества: научно-практические исследования / под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, Н.В. Тарабриной. М.: Ин-т психологии РАН, 2015. С. 262–281.
19. Серкин В.П. Образ мира и образ жизни. Магадан: СМУ, 2005. 331 с.
20. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира // Вестник Моск. ун-та. Сер.14: Психология. 1981. №2. С.15–29.
21. Стрелков Ю.К. Временная форма опыта и образа мира профессионала // Психология субъективной семантики: истоки и развитие / под ред. И.Б. Ханиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 379–399.
22. Стрижицкая О.Ю. Субъективное благополучие пожилых женщин с различным профессиональным прошлым // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. 2012. № 4. С. 53–60.
23. Стрижицкая О.Ю. Субъективное переживание временной перспективы как основа формирования картины жизненного пути // Психология жизненного пути: методологические, теоретические и прикладные проблемы: сб. науч. ст. / науч. ред. Н.А. Логинова, К.В. Карпинский. Гродно: ГРГУ, 2012. С. 118–131.
24. Толстых Н.Н. Хронотоп: культура и онтогенез. Смоленск; М.: Универсум, 2010. 312 с.
25. Juncos-Rabadán O., Pereiro A. X., Facal D. Cognitive interference and aging: Insights from a spatial stimulus – response consistency task // Acta Psychologica. 2008. Vol. 127. P. 237–246.
26. Juncos-Rabadán O., Pereiro A. X., Facal D., Rodriguez N., Lojo C., Caamaño J. A., Eiroa P. Prevalence and Correlates of Cognitive Impairment in Adults with Subjective Memory Complaints in Primary Care Centres // Dementia & Geriatric Cognitive Disorders. 2012. Vol. 33, No 4. P. 226–232.

References

1. Ancyferova, L.I. (1994) Novye stadii pozdnej zhizni: vremya teploj oseni ili surovoj zimy? [New stages of late life: time of warm autumn or harsh winter?]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal*. Vol. 22. No 3. P. 99–105. (In Russian).
2. Artem'eva, E.Yu. Strelkov, Yu.K., Serkin, V.P. (1983) Opisanie struktury sub"ektivnogo opyta: kontekst i zadachi [Description of the structure of subjective experience: context and tasks]. *Myshlenie. Obuchenie. Opyt*. [Thinking. Training. Experience]. Yaroslavl': Izd-vo YArGU. P. 99–108. (In Russian).
3. Artem'eva, E.Yu., Strelkov, Yu.K. (1988) Professional'naya sostavlyayushchaya obraza mira [Professional component of the image of the world]. *Myshlenie i obshchenie: aktivnoe vzaimodejstvie s mirom* [Thinking and communication: active interaction with the world]. Yaroslavl': Izd-vo YArGU. (In Russian).
4. Golovej, L. A., Kriulina, A.V. (2014) K voprosu o harakteristikah sub"ektivnogo mira lichnosti v period pozdnej vzroslosti [On the question of the characteristics of the subjective world of the individual during late adulthood]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta – Bulletin of the Saint-Petersburg University*. Ser. 16. Vol. 2. P. 41–50. (In Russian).
5. Golovej, L.A., Kriulina, A.V. (2014) Obraz mira pozhilogo cheloveka v svyazi s ego professional'nym opytom [Image of the world of an elderly person in connection with his professional experience]. *Anan'evskie chteniya. Psihologicheskoe obespechenie professional'noj deyatelnosti* [Ananiev readings. Psychological support of professional activity]. Proceedings of the scientific conference. St. Petersburg: Skifiya-print. P. 311–312. (In Russian).
6. Golovej, L.A., Kriulina, A.V. (2017) Temporal'nye harakteristiki lichnosti pozhilogo cheloveka [Temporal characteristics of an elderly person's personality]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya "Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika" – Bulletin of Udmurt University. Series "Philosophy. Psychology. Pedagogy"*. Vol. 27. No 1. P. 82–90. (In Russian).
7. Kriulina A.V. (2015) Vospriyatie i otnoshenie ko vremeni v pozdnie periody zhizni [The perception and treatment of time in the later periods of life]. *Psihologiya XXI veka: akademicheskoe proshloe i budushchee* [Psychology of the XXI century: academic past and future]. Proceedings of the international scientific conference of young scientists. St. Petersburg: Skifiya-print. P. 99–101. (In Russian).
8. Kriulina, A.V. (2015) Vospriyatie razlichnyh periodov vremeni v svyazi s osobennostyami lichnosti v pozdnem vozraste [Perception of different periods of time in connection with personality traits in later life]. *Psihologiya – nauka budushchego* [Psychology – the science of the future]. Proceedings of the international conference of young scientists. Moscow: Institut psihologii RAN. P. 216–219. (In Russian).
9. Medvedev, D.A. (2004) Sistemno-testologicheskaya interpretaciya fenomena «obraz mira» [System-histologically interpretation of the phenomenon "image of the world"]. *Ezhegodnik Rossijskogo psihologicheskogo soobshchestva* [Yearbook of the Russian psychological community]. Proceedings of 3^d all Russian Congress of psychologists. Saint-Petersburg: Izd-vo SPb un-ta. Vol 5. P. 341–344. (In Russian).
10. Melyohin, A.I. (2015) Vospriyatie i poznanie vremeni v pozhilom i starcheskom vozraste: Obzor zarubezhnyh issledovanij [Perception and cognition of time in old age and senility: Review of foreign studies]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya – Modern foreign psychology*. Vol. 4. No 2. P. 11–19. (In Russian).
11. Melyohin, A.I. (2016) Kachestvo zhizni v pozhilom i starcheskom vozraste: problemnye voprosy [Quality of life in the elderly and senile age: problematic issues]. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya – Modern foreign psychology*. Vol. 5. No 1. P. 53–63. (In Russian).

12. Melyohin, A.I. (2016) Traektorii izmenenij modeli psihicheskogo v pozhilom vozraste [Trajectories of changes in the mental model in old age]. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya – Consulting psychology and psychotherapy*. Vol. 24. No 1. P. 24–43. (In Russian).

13. Melyohin, A.I., Sergienko, E.A. (2015) Specifika social'nogo poznaniya v pozhilom i starcheskom vozraste [Specifics of social cognition in the elderly and senile age]. *Social'naya psihologiya i obshchestvo – Social psychology and society*. Vol. 6. No 4. P. 60–77. (In Russian).

14. Obuhov, A.S. (2003) Istoricheski obuslovlennye modifikacii obraza mira [Historically determined modifications of the image of the world]. *Razvitie lichnosti – Personal development*. No 4. P. 51–68. (In Russian).

15. Petuhov, V.V. (1984) Obraz mira i psihologicheskoe izuchenie myshleniya [Image of the world and psychological study of thinking]. *Vestnik Mosk. Un-ta – Bulletin Moscow University*. Ser.4. No 4, P. 13–21. (In Russian).

16. Sergienko, E.A. (2013) Sub'ektivnyj i hronologicheskij vozrast cheloveka [Subjective and chronological age of a person]. *Psihologicheskie issledovaniya – Psychological research*. Vol. 6. No 30. P. 1–11. (In Russian).

17. Sergienko, E.A. (2014) Sub'ektivnyj vozrast i psihologicheskoe zdorov'e [Subjective age and psychological health]. Psihologicheskoe zdorov'e lichnosti i duhovno-nravstvennyye problemy sovremennogo rossijskogo obshchestva [Psychological health of the individual and spiritual and moral problems of modern Russian society]. Moscow: Institut psihologii RAN. P. 257–280. (In Russian).

18. Sergienko, E.A. (2015) Sub'ektivnyj vozrast cheloveka kak prediktor zhiznedeyatel'nosti [Subjective age of a person as a predictor of life activity]. Psihologiya cheloveka i obshchestva: nauchno-prakticheskie issledovaniya [Psychology of man and society: scientific and practical research]. Moscow: Institut psihologii RAN. P. 262–281. (In Russian).

19. Serkin, V.P. (2005) *Obraz mira i obraz zhizni* [Image of the world and way of life]. Magadan, SMU. (In Russian).

20. Smirnov, S.D. (1981) Mir obrazov i obraz mira [World of images and image of the world]. *Vestnik Mosk. un-ta – Bulletin of the Moscow University*. Ser.14. No 2. P. 15–29. (In Russian).

21. Strelkov, Yu.K. (2011) Vremennaya forma opyta i obraza mira professionala [Temporary form of professional experience and image of the world]. *Psihologiya sub'ektivnoj semantiki: istoki i razvitie* [Psychology of subjective semantics: origins and development]. Moscow: Smysl. P. 379–399. (In Russian).

22. Strizhickaya, O.Yu. (2012) Sub'ektivnoe blagopoluchie pozhilyh zhenshchin s razlichnym professional'nym proshlym [Subjective well-being of older women with different professional backgrounds]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta – Bulletin of the Saint-Petersburg University*. Ser. 16. No 4. P. 53–60. (In Russian).

23. Strizhickaya, O.Yu. (2012) Sub'ektivnoe perezhivanie vremennoj perspektivy kak osnova formirovaniya kartiny zhiznennogo puti [Subjective experience of the time perspective as the basis for forming a picture of the life path]. *Psihologiya zhiznennogo puti: metodologicheskie, teoreticheskie i prikladnye problem* [Psychology of the way of life: methodological, theoretical and applied problems]. Grodno: GRGU. P. 118–131. (In Russian).

24. Tolstyh N.N. (2010) *Hronotop: kul'tura i ontogenez* [Chronotop: culture and ontogenesis]. Smolensk; Moskva: Universum. (In Russian).

27. Juncos-Rabadán O., Pereiro A. X., Facal D. (2008) Cognitive interference and aging: Insights from a spatial stimulus – response consistency task. *Acta Psychologica*. Vol. 127. P. 237–246.

28. Juncos-Rabadán O., Pereiro A. X., Facal D., Rodriguez N., Lojo C., Caamaño J. A., Eiroa P. (2012) Prevalence and Correlates of Cognitive Impairment in Adults with Subjective Memory Complaints in Primary Care Centres. *Dementia & Geriatric Cognitive Disorders*. Vol. 33. No 4. P. 226–232.

© В.В. Белов, А.В. Криулина, 2020

© Vasilij V. Belov, Anastasia V. Kriulina, 2020

Вклад соавторов

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

Author contributions

Belov V.V.: concept and design of research; *Kriulina A.V.*: collection and analysis of material, statistical processing of data.

Информация об авторах

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

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

Information about the authors

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

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

Поступила в редакцию: 21.05.2020

Received: 21 May 2020

Принята к публикации: 18.06.2020

Accepted: 18 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 37.015.3

Самоопределение личности и психологическая готовность к профессиональной деятельности обучающихся психологов бакалавриата

В. А. Губин, У. М. Усманов, А. О. Акулов

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

Введение. В статье рассматриваются различные взгляды и подходы к феномену профессионального самоопределения; выявляются преобладающие факторы и мотивы, повлиявшие на выбор высшего учебного заведения.

Материалы и методы. Использовался метод анкетирования и тестирования обучающихся, а также следующие психодиагностические методики: 1. Методика изучения мотивации обучения в вузе (Т.И. Ильина). 2. Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова). 3. Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (Метод парных сравнений В.В. Скворцова). 4. Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкиной). 5) Опросник профессиональных предпочтений (Дж. Холланд). 6) Анкета, состоящая из 22 вопросов.

Результаты. Установлено, что далеко не все обучающиеся бакалавриата планируют работать по получаемой специальности, что связано с особенностями самоопределения личности.

Обсуждение и выводы. Выявлено, что у желающих работать по специальности выражен мотив приобретения знаний и овладения профессией, ценности выражаются в познании нового в мире и социальной активности, потребности в самовыражении вместе с ориентацией на результат. У не желающих – мотив получения диплома, высокого материального благосостояния и социального статуса, удовлетворения материальных потребностей вместе с ориентацией на деньги и эгоизм.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, мотивы поступления в вуз, обучающиеся бакалавриата.

Для цитирования: Губин В.А., Усманов У.М., Акулов А.О. Самоопределение личности и психологическая готовность к профессиональной деятельности обучающихся психологов бакалавриата // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 294–304.

Self-determination of the individual and psychological readiness to professional activities undergraduate psychologists

Vladimir A. Gubin, Usman M. Usmanov, Andrei O. Akulov

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

Introduction. The article examines different views and approaches to the phenomenon of professional self-determination; prevailing factors and motives that influenced the choice of a higher educational institution are identified.

Materials and methods. The method of questionnaire and testing of students was used, as well as the following psychodiagnostic methods: 1. Methodology for studying the motivation of studies at a university (T.I. Ilyina). 2. Diagnosis of the real structure of the value orientations of the person (S.S. Bubnova). 3. Procedure for diagnosing the degree of satisfaction of basic needs (Method of paired comparisons by V.V. Skvortsova). 4. Diagnosis of socio-psychological attitudes of the personality in the motivational and need sphere (O.F. Potemkina). 5) Professional Preference Questionnaire (J. Holland). 6) Questionnaire consisting of 22 questions.

Results. It has been established that not all undergraduate students plan to work in the received specialty, which is associated with the features of personality self-determination.

Discussion and conclusions. It was revealed that those who want to work in the specialty have a motive for acquiring knowledge and mastering the profession, values are expressed in knowing the new in the world and social activity, the needs for self-expression along with a focus on the result. Those who do not want to have the motive for receiving a diploma, high material well-being and social status, satisfying material needs along with an orientation towards money and selfishness.

Key words: professional self-determination, motives for entering a university, undergraduate students.

For citation: Gubin, V.A., Usmanov, U.M., Akulov, A.O. (2020) Samoopredelenie lichnosti i psikhologicheskaya gotovnost' k professional'noi deyatel'nosti obuchayushchikhsya psikhologov bakalavriata [Self-determination of the individual and psychological readiness to professional activities undergraduate psychologists]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 294–304. (In Russian).

Введение

Считается, что для каждого подростка одними из самых важных вопросов считаются «Кто я?», «Кем я хочу быть, когда вырасту?». Время неумолимо движется вперед, и в определенный период вопрос должен получить ответ, а выпускник перейти из общеобразовательной школы на следующий этап, который позволит перейти к учебно-профессиональной деятельности, когда человек принимает решение о выборе профессии. Оптимальный выбор – вот к чему стремятся студенты и их родители, и, без сомнения, все хотят быть уверенными, что именно это решение будет фундаментальным в дальнейшем движении по нелегкой, но успешной карьерной лестнице.

В свою очередь, обучающиеся высших учебных заведений приобретают профессиональные компетенции, реализуя себя в учебно-профессиональной деятельности, делают первые шаги в поиске себя и профессиональной Я-концепции. Но несмотря на все старания и мастерство педагогического состава, далеко не все обучающиеся профессионально самоопределяются к концу обучения, что подтверждается современными социологическими исследованиями в Высшей школе экономики (НИУ ВШЭ).

На данный момент в Российской Федерации по специальности работают меньше половины выпускников институтов (48,8%). Также, согласно данным Федерации независимых профсоюзов РФ, 1/3 молодых людей до 24 лет не могут найти подходящую работу, 1/5 увольняется в первые два года из-за неподходящих условий труда и недостаточности подготовленности к профессиональной деятельности.

Цель исследования: выявить особенности профессионального самоопределения обучающихся бакалавриата ЛГУ им. А.С. Пушкина на разных курсах обучения. Гипотезами исследования являются: 1) предположение о том, что существуют значимые различия в профессиональном самоопределении у обучающихся бакалавриата, планирующих и не планирующих работать по специальности; 2) мотивы выбора вуза и причины выбора будущей профессии имеют разные основания.

Задачами исследования является: 1) выявить преобладающие факторы и мотивы поступления в университет; 2) изучить преобразовательный процесс перехода от учебно-профессиональной деятельности в профессиональную; 3) изучить психологические особенности процесса профессионального самоопределения обучающихся бакалавриата I–II и III–IV курса.

Обзор литературы

Для изучения особенностей профессионального самоопределения обучающихся, целесообразно проанализировать более объемное по смыслу понятие – самоопределение личности. Ряд отечественных ученых психологов и социологов (М.Р. Гинзбург, А.И. Кравченко, И.Ю. Кузнецов, Е.Ю. Литвинова, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, В.А. Ядов) описывают понятие самоопределения как форму социализации личности, который протекает как этап, где формируется готовность построения планов на будущее в разных социальных ролях [2]¹.

¹ Практическая психология образования: учеб. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2004. С. 76.

Другая группа ученых (Т.М. Буюкас, А.К. Маркова, В.В. Мартыненко, Л.И. Мечников, Г.В. Старовойтова, А.В. Чаянов), раскрывая понятие самоопределения, фокусирует внимание на категории «выбор» личности, который носит ценностный характер. Согласно данному подходу, становление и развитие личности содержит в себе «жизненное поле» (выбираются определенные ценности, формируются цели и смыслы существования). Таким образом, самоопределение – это взаимодействие внутреннего выбора личности и взятие на себя ответственности за его осуществление, что в свою очередь способствует общественно-политическому, религиозному, политическому, жизненному и профессиональному самоопределению.

Так, В.А. Полякова, С.Н. Чистякова пишут, что профессиональное самоопределение – это долговременный, активный процесс выбора профессии и внутренних, психологических оснований этого выбора, является результатом процесса выбора профессии¹. Е.А. Климов считает, что профессиональное самоопределение – это проявление психического развития личности [3]. Д. Сьюпер представляет способ реализации профессионального самоопределения через Я-концепцию (совокупность сведений, представлений субъекта о самом себе) [4].

Материалы и методы

Для получения первичных данных использовался метод анкетирования и тестирования обучающихся. В процессе исследования применены следующие психодиагностические методики исследования: 1. Методика изучения мотивации обучения в вузе (Т.И. Ильина). 2. Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова). 3. Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (Метод парных сравнений В.В. Скворцова). 4. Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере (О.Ф. Потемкиной). 5) Опросник профессиональных предпочтений (Дж. Холланд). 6) Анкета, состоящая из 22 вопросов.

Результаты

По результатам анкетирования мы разделили обучающихся на две группы: планирующие работать по специальности и не планирующие. Отвечая на вопрос: «Хотите ли Вы связать свою профессиональную жизнь с психологией после завершения университета?», испытуемые раздели-

¹ Чистякова С.Н. Кем я хочу быть: учеб. пособие по предмету «Технология» для учащихся 5–6 классов. М.: Академия, 2012.

лись на две группы. Аналогичным образом с помощью анкеты были определены мотивы поступления именно в этот университет. Выбирая из предложенного списка, 104 обучающихся подавали документы в ЛГУ им. А.С. Пушкина, опираясь на:

1. Позиция членов семьи – 25 обучающихся;
2. Учебное заведение, находящиеся территориально близко – 9 обучающихся;
3. Позиция друзей – 11 обучающихся;
4. Престиж – 7 обучающихся;
5. Позиция преподавателей – 12 обучающихся;
6. Информированность о выбранной специальности – 10 обучающихся;
7. Бюджетная основа – 20 обучающихся;
8. Способности, склонности – 10 обучающихся.

Таблица 1

Процентное соотношение обучающихся, планирующих работать по специальности, и не планирующих

Курс	Планирующие	Не планирующие
I	86,2% (29/25 обуч.)	13,8% (29/4 обуч.)
II	71,4% (28/20 обуч.)	28,6% (28/8 обуч.)
III	61,4% (26/16 обуч.)	38,6% (26/10 обуч.)
IV	57,1% (21/11 обуч.)	42,9% (29/10 обуч.)

1. Результаты обучающихся, которые *планируют* работать по специальности после завершения университета. Ряд мотивов и ценностных ориентаций изменились у первокурсников по сравнению с четверокурсниками, так на I и на II курсе у обучающихся выражен мотив «приобретение знаний», а на III и IV курсе «овладение профессией». Такие ценности, как помощь и милосердие к другим людям и познание нового в мире, преобладали у I и II курса, а у обучающихся III и IV курса – социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе, признание и уважение людей и влияние на окружающих. Вместе с тем степень удовлетворенности основных потребностей осталось почти неизменной, так, I и на II курсе у обучающихся выражены потребности в самовыражении и социальные (межличностные) потребности, на III и IV курсе у обучающихся выражены потребности в признании и в потребности в самовыражении. В процессе психодиагностики была использована методика Дж. Холланда,

которая дала следующие результаты: социальный тип (39); реалистический тип (11); интеллектуальный тип (10); офисный (конвенциональный) тип (6); предпринимательский тип (8); артистический тип (7). Таким образом, социальный тип личности (по Дж. Холланду) во многом превалирует у обучающихся, планирующих работать по специальности (рис. 1).

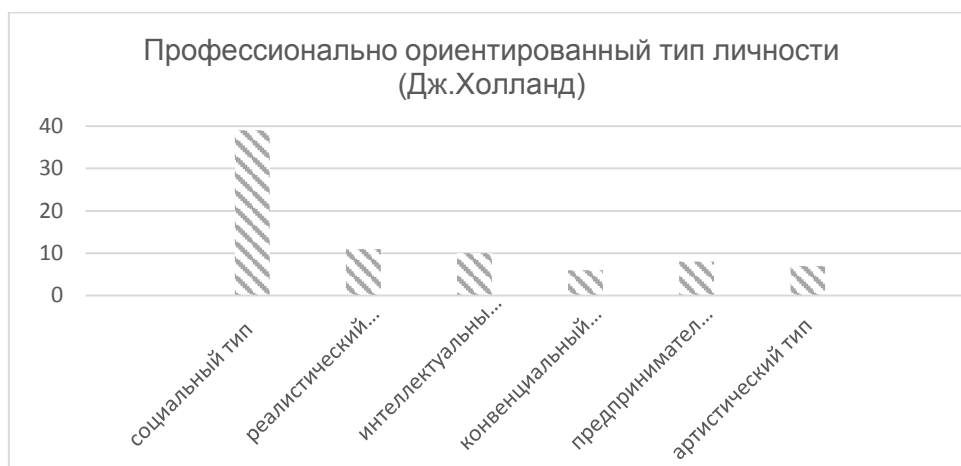


Рис. 1. Анализ типов личности
(планирующие работать по специальности)

Социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере обучающихся I и II курса в большей степени направлены на процесс и альтруизм, на III и IV курсе больше выражены шкалы со значениями труд и результат (рис. 2).

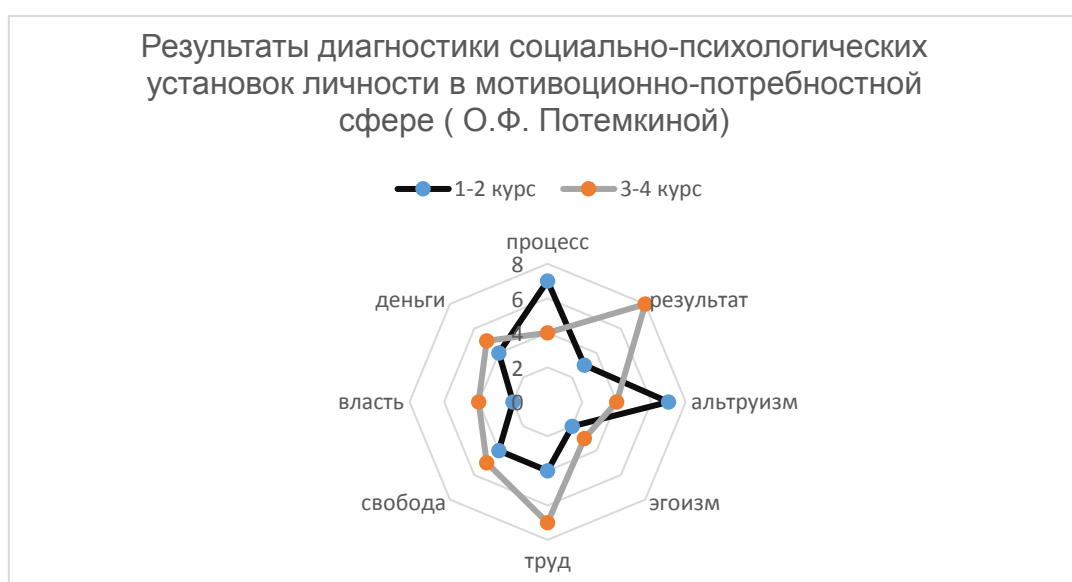


Рис. 2. Результаты диагностики
(планирующие работать по специальности)

2. Результаты обучающихся, *не планирующих* работать по специальности после завершения вуза. Как и в ранее рассмотренном нами случае, ряд мотивов и ценностных ориентаций претерпели некоторые изменения. Так, на I и на II курсе у обучающихся выражен мотив «овладение профессией», а на III и IV курсе «получение диплома». Степень удовлетворенности основных потребностей осталось почти неизменной, так, на I и II курсе у обучающихся прослеживается тенденция к удовлетворению материальных и социальных (межличностных) потребностей, на III и IV курсе у обучающихся выражены материальные потребности и потребности в самовыражении. Как ни странно, но было выявлено, что у всех обучающихся на всех курсах обучения самой маловажной потребностью является потребность в безопасности. Предположительно, это можно объяснить тем, что в университете ЛГУ им. А.С. Пушкина благоприятная психологическая, социально-экономическая локальная атмосфера, и обучающиеся чувствуют себя комфортно на протяжении всех курсов обучения. Как и в процессе психодиагностики обучающихся, которые планируют работать по специальности, нами была задействована методика Дж. Холланда, которая дала следующие результаты: социальный тип (7); реалистический тип (5); интеллектуальный тип (6); офисный (конвенциональный) тип (4); предпринимательский тип (6); артистический тип (4). Таким образом, видно, что у обучающихся, которые не планируют работать по специальности, не выражен социальный тип личности (по Дж. Холланду) (рис. 3).

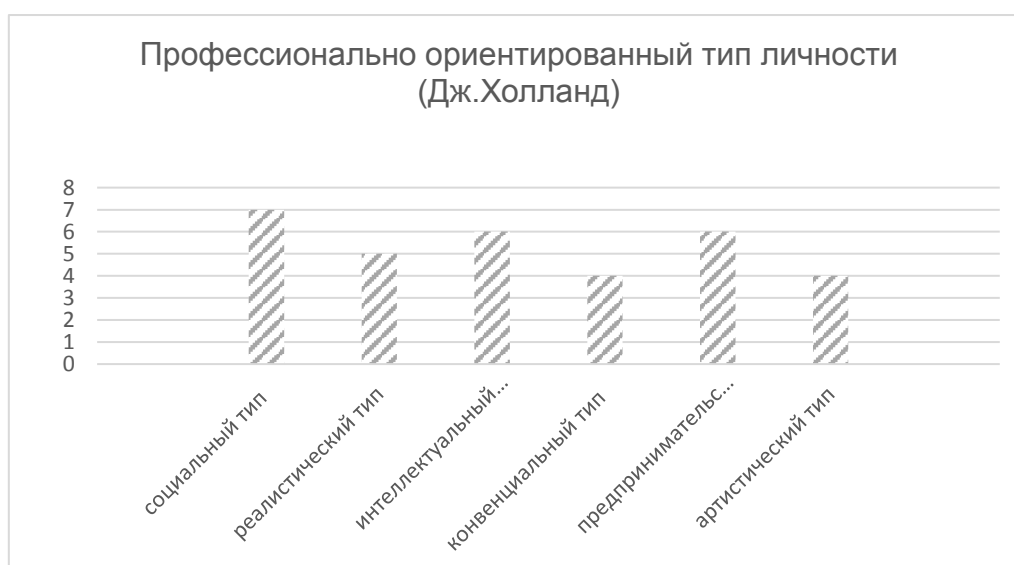


Рис. 3. Анализ типов личности (не планирующие работать по специальности)

Социально-психологические установки в мотивационно-потребностной сфере обучающихся I и II курса в большей степени направлены на результат и власть, на III и IV курсе больше выражены шкалы со значениями деньги и эгоизм (рис. 4).

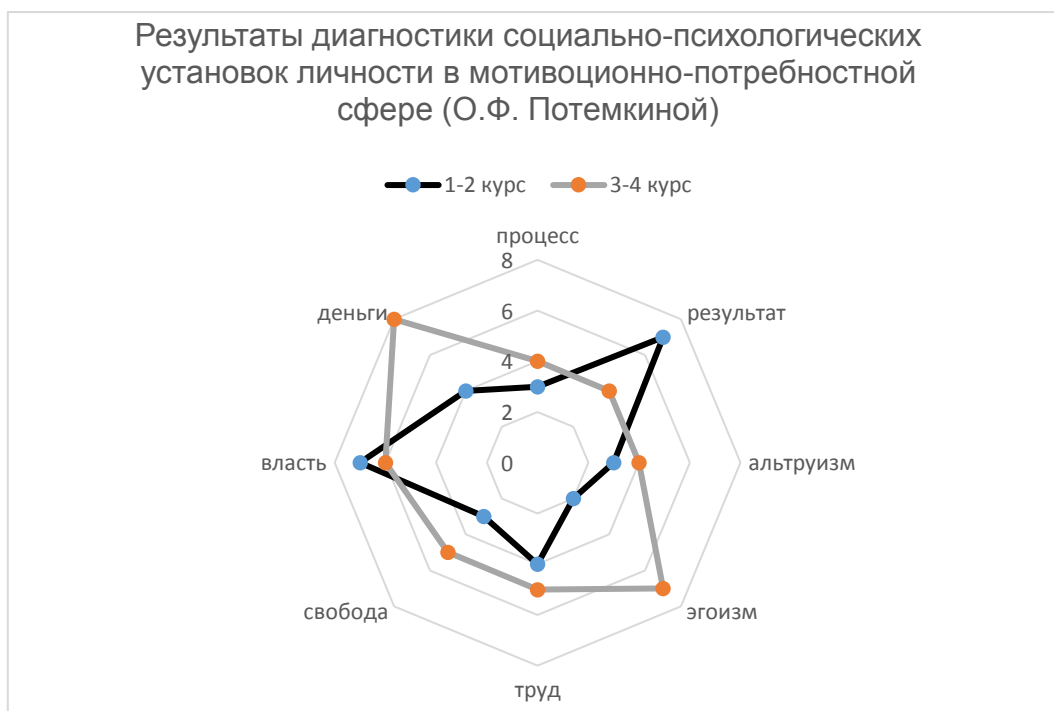


Рис. 4. Результаты диагностики (не планирующие работать по специальности)

3. Следующим этапом после выявления факторов поступления в университет, ценностных ориентаций, потребностей и социально-психологических установок в потребностно-мотивационной сфере обучающихся стало определение процента участия обучающихся в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности в стенах университета (средние значения оценок в зачетной книжке за учебную и практическую учебную деятельность). Итак, обучающиеся, которые планируют работать по специальности, активно учувствуют в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, это подтверждается средним балом за учебные предметы (4,81) и средним балом за самостоятельные практические занятия (4,79), однако у не планирующих работать по специальности показатели на порядок ниже (4,11) и (4,34), что свидетельствует о достаточно пассивном отношении к этим видам деятельности.

Обсуждение и выводы

Были выявлены превалирующие факторы поступления в Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина: 1. Позиция членов семьи – 25 обучающихся; 2. Бюджетная основа – 20 обучающихся; 3. Позиция друзей – 11 обучающихся; 4. Позиция преподавателей – 12 обучающихся; 5. Информированность о выбранной специальности – 10 обучающихся; 6. Способности, склонности – 10 обучающихся; 7. Учебное заведение, находящиеся территориально близко – 9 обучающихся; 8. Престиж – 7 обучающихся.

Изучен процесс перехода от учебно-профессиональной деятельности в профессиональную путем сравнения оценок, планирующих работать по специальности и не планирующих. Выявлено, что у первой группы обучающихся средний бал за самостоятельно-практические занятия выше, чем у обучающихся, которые не планируют работать по специальности (4,79) и (4,34). У первой группы испытуемых выражен мотив приобретения знаний и овладения профессией, ценности выражаются в познании нового в мире и социальной активности, потребности в самовыражении вместе с ориентацией на результат. У второй группы испытуемых выражен мотив получения диплома, высокого материального благосостояния и социального статуса, удовлетворения материальных потребностей вместе с ориентацией на деньги и эгоизм.

Список литературы

1. Батаршев А.В. Базовые психологические свойства и профессиональное самоопределение личности. СПб., 2005.
2. Долматова С.В. Сознательный выбор профессии как признак личностной зрелости субъекта // Материалы науч. конф. М.: Норма, 2014. 385 с.
3. Климов, Е.А. Психология профессионала. М., 2001.
4. Михайлов И.В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера // Вопросы психологии. 1975. № 5.
5. Носс И.Н. Профессиональная психодиагностика: Психологический отбор персонала. М.: Психотерапия, 2009. 464 с.
6. Никиреев Е.М. Направленность личности и методы ее исследования. М.; Воронеж, 2004.
7. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. М.: Академия, 2013.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2019. 713 с.
9. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология. Программа. Методы. Самара: Самарский ун-т, 1995

References

1. Batarshchikov, A.V. (2005) *Bazovye psikhologicheskie svoystva i professionalnoe samoopredelenie lichnosti* [Basic psychological properties and professional self-determination of personality]. St. Petersburg. (In Russian)
2. Dolmatova, S.V. (2014) Soznatel'nyy vybor profesii kak priznak lichnostnoy zrelosti sub'yekta [Conscious choice of a profession as a sign of personality maturity of a subject]. *Proceedings of scientific conference*. Moscow: Norma. (In Russian)
3. Klimov, E.A. (2001) *Psikhologiya professionala* [Psychology of a professional]. Moscow: Institut Pract. psikhologii. (In Russian)
4. Mikhailov, I.V. (1975) Problema professionalnoy zrelosti v trudach D.E. Sjupera [The problem of professional maturity in the works of D. E. Super]. *Voprosy psikhologii – Question of psychology*. No 5. (In Russian)
5. Noss, I.N. (2009) *Professionalnaya psikhodiagnostika: psikhologicheskij otbor personala* [Professional psychodiagnosics: Psychological selection of personnel]. Moscow: Psikhoterapiya. (In Russian)
6. Nikireev, E. M. (2004) *Napravlennost' lichnosti i eyo issledovaniya* [The orientation of the personality and methods of se research]. Moscow; Voronezh. (In Russian)
7. Pryazhnikov N.S., Rummyantseva L.S. (2013) *Samoopredelenie i professionalnaya orientatsiya uchashihsya* [Self-determination and professional orientation of students]. Moscow: Akademiya (In Russian)
8. Rubinstein, S.L. (2019) *Osnovy obshej psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter. (In Russian)
9. Yadov V.A. (1995) *Sochiologicheskoe issledovanie: metodologiya Programma. Metody* [Case study: methodology. Program. Methods]. Samara: Samarskii un-t. (In Russian).

© В.А. Губин, У.М. Усманов, А.О. Окулов

© Vladimir A. Gubin, Usman M. Usmanov, Andrei O. Akulov

Вклад соавторов

Губин В.А.: концепция и дизайн исследования; Усманов У.М., Окулов А.О.: сбор и анализ материала, статистическая обработка данных.

Authors' contributions

Gubin V.A.: concept and design of research; Usmanov U.M., Okulov A.O.: collection and analysis of material, statistical processing of data.

Информация об авторах

Губин Владимир Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: mrgoobin@yandex.ru

Усманов Усман Мидехатович, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. Санкт-Петербург, Российская Федерация. ORCID ID: 0000-0002-7599-0091, e-mail: usman1995usmanov@gmail.com

Акулов Андрей Олегович, аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина. Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: akulov.andrey.olegovich@yandex.ru

Information about the authors

Vladimir A. Gubin, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, Honored Worker of Science of the Russian Federation, Pushkin Leningrad State University. Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: mrgoobin@yandex.ru

Usman M. Usmanov, Postgraduate student, Pushkin Leningrad State University. Saint Petersburg, Russian Federation. ORCID ID: 0000-0002-7599-0091, e-mail: usman1995usmanov@gmail.com

Andrei O. Akulov, Postgraduate student, Pushkin Leningrad State University. Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: akulov.andrey.olegovich@yandex.ru

Поступила в редакцию: 14.05.2020

Received: 14 May 2020

Принята к публикации: 08.06.2020

Accepted: 09 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 159.92

Смысложизненные ориентации в структуре личностных характеристик юношей и девушек

Е. С. Ермакова

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

Введение. В статье исследованы особенности смысложизненных ориентаций в структуре личностных характеристик юношей и девушек. Результаты позволят уточнить психологические знания об особенностях личностного развития в юношеском возрасте.

Материалы и методы. Использовались следующие методики: опросник «Смысложизненные ориентации» (СЖО), автор – Д.А. Леонтьев; опросник уровня субъективного контроля (УСК), авторы Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд; методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», авторы Н. Эндлер, Дж. Паркер, адаптированный вариант Т.Л. Крюковой. Выборка представлена юношами и девушками, студентами первого курса вуза в количестве 104 человек, из них 52 юноши и 52 девушки, в возрасте от 18 до 19 лет.

Результаты исследования. Выявлены значимые различия между юношами и девушками по показателям локуса контроля Я, интернальности в области межличностных отношений и интернальности в области здоровья, где показатели выше у юношей, эмоционально-ориентированного копинга и копинга, ориентированного на избегание, где показатели выше у девушек. Факторный анализ показателей методик позволил выявить отличающиеся по содержанию факторы у юношей и девушек.

Обсуждение и выводы. Определяющим ценностным фактором юношей и девушек является направленность жизни. Выявлены половые различия личностных характеристик, включающих в себя интернальность и копинг-стратегии. Более дифференцированная структура уровня субъективного контроля и совладающего поведения, представленность фактора работы и общения у юношей, как и одобряемой социумом ценности семьи у девушек, свидетельствуют о формирующихся гендерных стереотипах, оказывающих влияние на смысложизненную концепцию личности.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации юношей и девушек, уровень субъективного контроля, копинг-стратегии.

Для цитирования: Ермакова Е.С. Смысложизненные ориентации в структуре личностных характеристик юношей и девушек // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 305–320.

Orientations considering meanings of the life in the structure of the personality characteristics of young men and girls

Elena S. Ermakova

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

Introduction. The study is devoted to the peculiarities of orientations considering meanings of the life in the structure of personal characteristics of young men and girls. The results will allow to clarify psychological knowledge about peculiarities of personal development in youth age.

Materials and methods. The following methods were used: questionnaire «Orientations considering meanings of the life», author D.A. Leontiev; Questionnaire of the level of subjective control, authors E.F. Bazhin, E.A. Golyunkina, L.M. Etkind; Copying Inventory for Stressed Situations, CISS, authors N. Endler, J. Parker, an adapted version of T.L. Krukova. The sample is presented by young men and girls, students of the first year of the university in the number of 104 people, of which 52 are young men and 52 are girls, aged from 18 to 19 years.

Results. Significant differences between young men and girls have been identified in terms of the indicators of self-control locus, internality in the field of interpersonal relations and internality in the field of health, where the indicators are higher in young men, emotional-oriented copying and avoidance-oriented copying, where the indicators are higher in girls. A factor-by-factor analysis of the indicators of the methodologies revealed different content factors for young men and girls.

Discussion and conclusion. The direction of life is the determining value factor of young men and girls. Sexual differences in personal characteristics, including internality and copying strategies, have been identified. The more differentiated structure of the level of subjective control and responsible behaviour, the representation of the factor of work and communication in young men, as well as the social value of the family in girls, indicate the emerging gender stereotypes that influence the well-understood concept of personality.

Key words: orientations considering meanings of the life of young men and girls, level of subjective control, copying-strategies.

For citation: Ermakova, E.S. (2020) Smyslozhiznennye orientacii v strukture lichnostnyh harakteristik yunoshej i devushek [Orientations considering meanings of the life in the structure of the personality characteristics of young men and girls]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 305–320. (In Russian).

Введение

Актуальность исследования смысложизненных ориентаций как определяющего личностного конструкта в юношеском возрасте связана с тем, что проблема поиска смысла жизни является ведущей составляющей формирования личности. Именно в юношеском возрасте формируется

устойчивая система ценностей и смыслов, являющаяся основой личностного самоопределения, которая в большей степени зависит от профессионального самоопределения. К 18–19 годам личность выходит на новую ступень смысловой регуляции, в основе которой лежит иерархизация смыслообразующих ценностей.

Новая ступень смысловой регуляции в юности ведёт к стремлению принимать решения и нести за них ответственность. Степень готовности человека брать на себя ответственность за то, что происходит с ним и вокруг него, обусловлен проявлением субъективного контроля, который связан с ощущением человеком своей силы, достоинства, ответственности за происходящее, самоуважением и социальной зрелостью.

Неопределенность периода юности вызывает специфические требования к адаптивным ресурсам молодых людей для эффективного реагирования на активно изменяющиеся условия социальной среды. Под процессами совладания со стрессовой или трудной жизненной ситуацией в психологии принято понимать совладающее поведение или копинг-поведение.

Вышеизложенное позволяет предположить, что контроль в ситуации достижения и ситуации неудачи, копинг-стратегии, опосредующие влияние стрессогенных факторов на ценностные конструкты личности, играют важную роль в выборе жизненной позиции в юности. Таким образом, исследование особенностей смысложизненных ориентаций в структуре таких личностных характеристик юношей и девушек, как уровень субъективного контроля и совладающее поведение, является актуальной задачей. Полученные результаты позволят уточнить психологические знания об особенностях личностного развития в юношеском возрасте.

Цель нашего эмпирического исследования: анализ особенностей и связи между показателями смысложизненных ориентаций и такими личностными характеристиками юношей и девушек, как уровень субъективного контроля, копинг-стратегии.

Гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что структура связей показателей смысложизненных ориентаций личности, уровня субъективного контроля, копинг-поведения юношей и девушек имеет специфические особенности.

Обзор литературы

Изучение смысла жизни, с точки зрения психологической науки, ведется с целью изучения того, какими факторами формируется смысл жизни в индивидуальном развитии, и как он влияет на сферу жизнедеятельности и сознания человека [18]. Б.С. Братусь трактует смысл жизни как насущную потребность, основывающуюся на противоречивости между универсальной сущности рода и ограничением индивидуальности бытия, иными словами, смертности [1]. По мнению К.В. Карпинского, «смысл жизни является стержневым образованием смысловой сферы личности и ведущей инстанцией мотивационной регуляции ее индивидуальной жизнедеятельности» [5, с. 30]. В. Франкл считал, что чем больше выражены такие ценности, как креативность, активность взаимодействия с социумом, саморазвитие, индивидуальность, тем выше осмысленность жизни [16].

Д.А. Леонтьев полагает, что в смысложизненных ориентациях находится как индивидуальное отражение отношения человека к тем объектам или предметам, из-за которых начинается деятельность, то есть «значение – для – меня», так и система побуждений, то, к чему стремится личность [8].

По мнению Т.В. Столиной, смысложизненные ориентации являются частным случаем смысложизненной концепции личности, которая представляет собой индивидуальную обобщенную систему взглядов на цели, процесс и результат своей жизни, в основе концепции лежат потребности и ценности, отношение и конструкты конкретной личности¹.

Актуальность проблемы поиска смысла жизни в юности подтверждена многими современными психологами.

А.В. Полетаева отмечает, что в юности молодые люди делают выбор внутренней позиции, для этого необходимо обратиться к анализу и сопоставлению норм и ценностей общества с собственными, принять или отвергнуть устоявшиеся нормативы поведения, которые определяли его действия в период отрочества [11]. Исследование Н.А. Буравлевой указывает на то, что самыми главными ценностями для студентов – юношей и девушек – являются самостоятельность, безопасность, благосклонность (доброта), а самыми незначимыми – традиции, власть и конформность [2]. Результаты исследования Л.Д. Шагдуровой показали, что ядро

¹ Столина Т.В. Смысложизненная концепция и агрессивность учащихся-подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2002. 20 с.

реальных ценностей в юности составляют ценности личной жизни: здоровье; материально обеспеченная жизнь и любовь. Иерархия инструментальных ценностей характеризуется ориентацией на ценности ответственности, воспитанности, аккуратности, то есть социально одобряемые ценности при низкой значимости таких ценностей, как чуткость, высокие запросы, непримиримость к недостаткам в себе и других [18]. В работе Т.Н. Сахаровой утверждается, что в юности смысложизненные ориентации лежат в области образовательной сферы и сферы увлечений [13]. Отмечается динамика смысложизненных ориентаций в юности, неоднозначно связанная с профессиональной направленностью, формирующейся в учебно-профессиональной деятельности [9].

В исследовании Н.Ф. Сухаревой, Н.Ю. Филипповой выявлено, что у девушек, по сравнению с юношами, наблюдаются более высокие показатели таких составляющих осмысленности жизни, как целей, процесса, внутреннего локуса контроля жизни [15]. Исследование Ю.И. Поповой показало, что хорошо развитая рефлексия девушек, в отличие от юношей, обуславливает четкое осознание жизненных целей, личностной свободы и самоконтроля [12].

Уровень субъективного контроля, представляющий собой свойство личности, которое позволяет приписывать свои успехи или неудачи только внутренним либо только внешним факторам, рассматривается рядом современных исследователей, как структурный компонент личности в юности. Ряд исследователей выявляет различия по показателям уровня субъективного контроля между юношами и девушками. Исследование И.С. Славинской показало, что девушки больше юношей чувствуют ответственность за произошедшие и возможные неудачи, более ощущают ответственность в межличностных отношениях [14].

При сравнении юношей и девушек по преобладанию экстернальности-интернальности получены противоречивые данные. Ю.С. Кузнецова выявила, что юноши и девушки относятся скорее к интерналам. Различий в показателях интернальности у юношей и девушек выявлено не было, хотя, как указывает автор, результаты женской половины выборки несколько выше [7]. В исследовании А.А. Коноваловой, Н.Т. Разуваевой показано, что юноши и девушки относятся к экстернальному типу локуса контроля, при этом по шкале в области достижений у юношей преобладает интернальный локус контроля [6].

Важность изучения проблемы копинг-стратегий в юношеском возрасте подчеркивали Е.А. Скиннер и М.Дж. Циммер-Гембек, которые, выделяя три основных возрастных «скачка» в развитии совладающего поведения, отмечали возраст 20–22 года как возраст возникновения изменений, связанных со значительными переменами в социальных отношениях, значительными жизненными событиями [19]. В современных исследованиях изучаются как копинг-стратегии, характерные для совладающего поведения в юношеском возрасте, так и специфика копинг-стратегий юношей и девушек. В нашем исследовании обнаружено, что юноши и девушки – студенты вуза – в большинстве применяют проблемно-ориентированные стратегии, самой непопулярной является копинг-стратегия «принятие ответственности» [3]. В исследовании И.С. Славинской показано, что юноши и девушки прибегают к таким стратегиям, как «планирование решения проблемы», «поиск социальной поддержки», «самоконтроль». Девушки в трудных ситуациях больше юношей склонны к поиску социальной поддержки и принятию ответственности [14]. В исследовании А.Ю. Искусных выявлено, что, как у девушек, так и у юношей в подавляющем большинстве случаев копинг-поведение ориентировано на решение задачи, в меньшей степени на эмоции. Наименее выраженной стресс-преодолевающей стратегией в обеих группах оказалось избегание [4]. Исследование Т.Ю. Морозовой подтвердило предположение о том, что недостаточное развитие таких личностных характеристик юношей и девушек, как локуса контроля, адаптивности, качества осознанности смысложизненных целей связано с формированием пассивного дезадаптивного копинг-поведения [10].

Материалы и методы

Методический инструментарий исследования представлен следующими методиками: методика, предназначенная для определения смысложизненных ориентаций: опросник «СЖО» (автор – Д.А. Леонтьев); методика исследования уровня субъективного контроля – УСК (авторы – Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд); методика диагностики стратегий совладания «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (авторы – Н. Эндлер, Дж. Паркер, адаптированный вариант Т.Л. Крюковой).

Выборка представлена юношами и девушками, студентами первого курса Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I разных направлений профессиональной подготовки. Общее количество испытуемых – 104 человека, из них 52 юноши и 52 девушки, в возрасте от 18 до 19 лет.

Результаты исследования

Анализ результатов всей выборки юношей и девушек по опроснику «СЖО» Д.А. Леонтьева выявил, что осмысленность жизни оценивается испытуемыми выше в отношении настоящего, по сравнению с будущим. Также в целом по выборке показатели внутреннего локуса контроля выражают уверенность студентов в возможности сознательного контроля своей жизни и в способности такой контроль осуществлять.

Результаты всей выборки по методике исследования уровня субъективного контроля – УСК (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд) выявили наличие у большинства студентов экстернального типа локуса контроля.

Доминирующей стратегией совладающего поведения всей выборки по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Н. Эндлер, Дж. Паркер, адаптированный вариант Т.Л. Крюковой) является «проблемно-ориентированный копинг».

При рассмотрении различий между юношами и девушками по методике СЖО Д.А. Леонтьева было выявлено значимое различие в уровне локуса контроля Я ($t=-2,361$; $p=0,05$) (рис. 1).

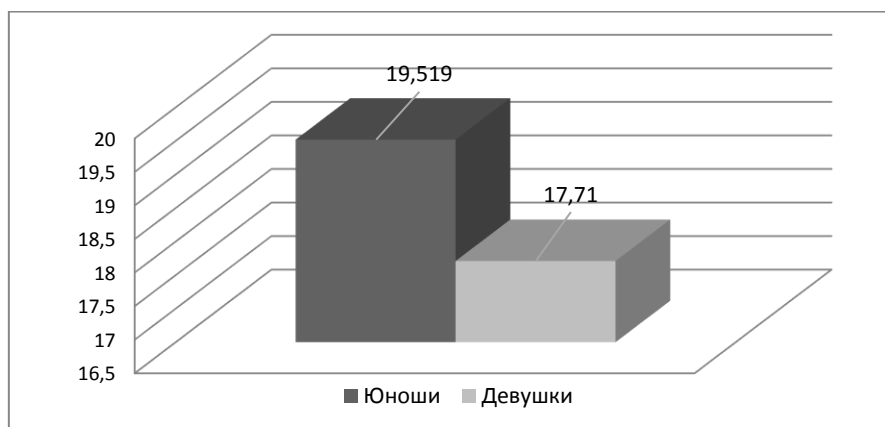


Рис. 1. Значимые различия показателей локуса контроля – Я по опроснику «СЖО» Д. А. Леонтьева (баллы)

Значимые различия по показателям уровня субъективного контроля юношей и девушек выявлены по показателям «интернальность в области межличностных отношений» ($t=-3,224$, $p=0,01$) и «интернальность в области здоровья» ($t=-2,235$, $p=0,05$). Показатели юношей выше показателей девушек, что говорит об убеждении юношей выборки в возможности контролировать свои неформальные отношения с другими людьми и принятии ответственности за свое здоровье (рис. 2).

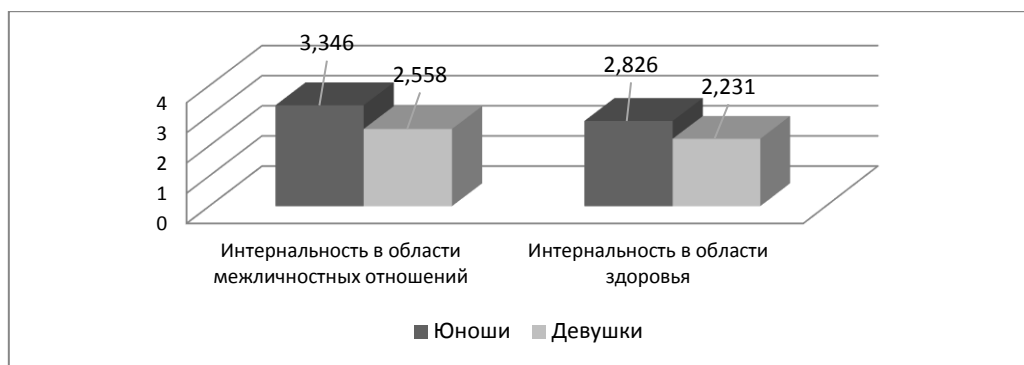


Рис. 2. Различия показателей интернальности в области межличностных отношений и здоровья по методике «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинд) (стены)

По методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Н. Эндлер, Дж. Паркер, адаптированный вариант Т.Л. Крюковой) значимые различия получены по шкалам «эмоционально ориентированный копинг» ($t=2,013$, $p=0,05$) и «копинг ориентированный на избегание» ($t=2,016$, $p=0,05$). У юношей наблюдаются более низкие показатели этих шкал, юноши более эмоционально сдержанны, в отличие от девушек, поэтому им проще дается управление своими эмоциями (рис. 3).

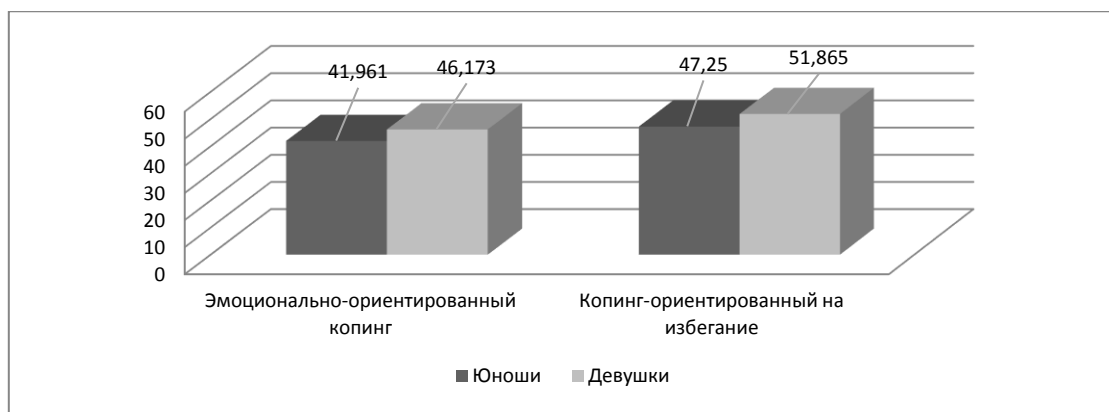


Рис. 3. Различия по показателям эмоционально-ориентированного копинга и копинга, ориентированного на избегание, по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (Н. Эндлер, Дж. Паркер, адаптированный вариант Т.Л. Крюковой) (баллы)

Факторный анализ полученных данных проводился методом главных компонент. Суммарная информативность всех факторов составляет 0,73. Большинство признаков по другим факторам имеет незначительные (менее 0,3) факторные нагрузки, полученная факторная структура является достаточно простой. Выделенные факторы объясняют более половины – 63,2% суммарной дисперсии признаков.

Факторный анализ показателей смысловых ориентаций, уровня субъективного контроля и стратегий совладающего поведения юношей позволил выделить 4 фактора (табл. 1).

Таблица 1

Факторный анализ показателей смысловых ориентаций, уровня субъективного контроля и стратегий совладающего поведения юношей

Фактор	Названия переменных	Значение факторной нагрузки
1. Направленность жизни	Осмысленность жизни	0,968
	Локус контроля Я	0,882
	Результат	0,878
	Процесс	0,875
	Локус контроля Жизнь	0,843
	Цели	0,803
2. Интернальность и копинг	Общая интернальность	0,864
	Проблемно-ориентированный копинг	0,864
	Интернальность в области неудач	0,781
	Копинг-ориентированный на избегание	0,781
	Интернальность в области достижений	0,778
	Эмоционально-ориентированный копинг	0,778
	Интернальность в области семейных отношений	0,495
Отвлечение	0,495	
3. Работа и общение	Интернальность в области производственных отношений	0,882
	Социальное отвлечение	0,882
	Интернальность в области семейных отношений	-0,588
	Отвлечение	-0,588
4. Общение и здоровье	Интернальность в области здоровья	0,862
	Интернальность в области межличностных отношений	0,687

1 фактор: направленность жизни. Юноши оценивают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом, считают, что жизнь продуктивна и осмысленна. Они убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

2 фактор: интернальность и копинг. Юноши склонны считать, что множество событий в их жизни были результатом их собственных действий, что они могут ими управлять и несут ответственность за эти события. Для

них свойственно рассматривать процесс семейной жизни, как результат собственных усилий, и в стрессовой ситуации они склонны избирать стратегию решение проблемы.

3 фактор: работа и общение. Юноши, готовые брать на себя ответственность, во время стрессовой ситуации выбирают стратегию социального отвлечения, позволяющую общаться с друзьями. При этом события семейной жизни становятся малозначимыми.

4 фактор: общение и здоровье. Юноши считают себя ответственными за свои отношения с окружающими людьми, за свое здоровье или болезнь.

Факторный анализ показателей смысложизненных ориентаций, уровня субъективного контроля и стратегий совладающего поведения девушек позволил выделить 5 факторов (табл. 2).

Таблица 2

*Факторный анализ показателей смысложизненных ориентаций,
уровня субъективного контроля
и стратегий совладающего поведения девушек*

Фактор	Названия переменных	Значение факторной нагрузки
1. Направленность жизни	Осмысленность жизни	0,977
	Результат	0,889
	Процесс	0,885
	Локус контроля Жизнь	0,884
2. Интернальность и копинг	Цели	0,865
	Локус контроля Я	0,837
	Интернальность в области достижений	0,867
	Эмоционально-ориентированный копинг	0,867
3. Общение и здоровье	Общая интернальность	0,775
	Проблемно-ориентированный копинг	0,775
	Интернальность в области межличностных отношений	0,705
	Интернальность в области здоровья и болезни	0,535
4. Принятие ответственности и избегание проблем	Интернальность в области производственных отношений	-0,829
	Социальное отвлечение	-0,829
	Интернальность в области неудач	0,923
5. Семья	Копинг, ориентированный на избегание	0,923
	Интернальность в области семейных отношений	0,939
	Отвлечение	0,939

1 фактор: направленность жизни. Девушки выборки оценивают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Они убеждены в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь.

2 фактор: интернальность и копинг. Девушки считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, они склонны как к погружению в эмоциональные переживания по поводу стрессовой ситуации, так и к решению проблемы, связанной с ней.

3 фактор: общение и здоровье. Девушки считают себя ответственными за свои отношения с окружающими, за происходящие изменения в деятельности, за свое здоровье. Вероятно, интернальность способствует большему социальному отвлечению, как способу борьбы с трудностями.

4 фактор: принятие ответственности и избегание проблем. Девушки выборки, которые принимают ответственность за негативные события, происходящие в их жизни, чаще выбирают копинг-стратегию избегания. Возможно, девушки склонны искать положительные стороны в происходящих событиях, а негативные моменты вызывают дезадаптивное поведение.

5 фактор: семья. Сфера семейных отношений для девушек может быть средством отвлечения от окружающего мира, они берут на себя ответственность за отношения с партнерами.

Таким образом, факторный анализ позволил выявить определенные психические образования, которые структурированы смысложизненными ориентациями юношей и девушек.

Обсуждение и выводы

Выявленные различия в показателях смысложизненных ориентаций, уровня субъективного контроля и стратегий совладающего поведения юношей и девушек позволили уточнить те личностные конструкты, которые включены в смысложизненную концепцию личности в юношеском возрасте.

При аналогичной структуре фактора направленности жизни, у юношей выборки более содержательно и дифференцированно представлены личностные конструкты, основанные на уровне субъективного контроля и

копинг-стратегиях, что, вероятно, связано с усвоенными гендерными стереотипами социальных мужских ролей. Юноши, склонные считать, что они контролируют события своей жизни, выбирают, стратегию избегания трудной ситуации и могут отвлекаться на отдых, развлечения, любимые занятия. Девушки, склонные считать, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, могут, как погружаться в эмоциональные переживания по поводу стрессовой ситуации, так и решать проблемы, связанные с ней.

Ценности общения и здоровья также являются значимыми как для юношей, так и для девушек, но у девушек показатели уровня субъективного контроля входят и в фактор, связанный с принятием ответственности и избеганием проблем, что может говорить о большей склонности к дезадаптивным ситуациям, связанным с этими ценностями.

У юношей можно выделить значимый фактор «работа и общение», что можно объяснить соответствию мужской гендерной роли. Юноши выборки, которые готовы брать на себя ответственность в учебной и трудовой деятельности, во время стрессовой ситуации выбирают стратегию социального отвлечения, позволяющую отвлечься от проблемы, быть больше на людях, общаться с друзьями. При этом события семейной жизни становятся малозначимы и любые значимые изменения приписываются партнерам.

У девушек значимым является социально одобряемый фактор «семья». Этот фактор позволяет быть средством отвлечения от окружающего мира, поэтому девушки заинтересованы в качестве отношений с партнерами и берут на себя ответственность за любые происходящие изменения.

Гипотеза нашего исследования о том, что структура связей показателей смысложизненных ориентаций личности, уровня субъективного контроля, копинг-поведения юношей и девушек имеет специфические особенности, подтверждена.

Таким образом, определяющим ценностным фактором является направленность жизни, что подтверждает положение о том, что в юности смысл жизни дает ясное понимание того направления, с помощью которого человек в дальнейшем будет выбирать свои жизненные приоритеты. При этом показатели смысложизненных ориентаций в общей выборке свидетельствуют о том, что юноши и девушки живут, прежде всего, настоящим и прошлым, вследствие чего неточно определяют для себя конкретные будущие цели.

Личностные характеристики, связанные с смысложизненными ориентациями, включают в себя интернальность и копинг-стратегии, представленные как значимые факторы в выборках юношей и девушек. При этом отмечены различия в содержании личностных конструкторов, связанных с данными факторами, у юношей и девушек. Более дифференцированная структура уровня субъективного контроля и совладающего поведения, представленность фактора работы и общения у юношей, как и одобряемой социумом ценности семьи у девушек, свидетельствуют о формирующихся гендерных стереотипах, оказывающих влияние на смысложизненную концепцию личности.

Полученные результаты позволяют полагать, что уже к 18–19 годам смысложизненные ориентации не только включают в себя личностные характеристики, связанные с уровнем субъективного контроля и совладающим поведением, но и различаются у юношей и девушек по своему содержанию, включая в себя формирующиеся представления о различных гендерных ролях.

Список литературы

1. Братусь Б.С. Смысловая вертикаль сознания личности // Вопросы философии. 1999. № 11. С. 81–89.
2. Буравлева Н.А. Ценностные ориентации студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 6(108). С.124–129.
3. Ермакова Е.С. Совладающее поведение в структуре личностных характеристик студентов вуза // Вестник психофизиологии. 2018. № 3. С.62–70.
4. Искусных А.Ю. Исследование копинг-поведения у студентов вузов // Центральный научный вестник. 2017. № 16 (33). С.13.
5. Карпинский К.В. Бездуховный смысл жизни как источник кризиса в развитии личности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т.8. №1. С. 27–58.
6. Коновалова А.А., Разуваева Н.Т. Взаимосвязь самоотношения и локуса контроля личности в юношеском возрасте // Интеграция наук. 2016. № 4. С.142–145.
7. Кузнецова Ю.С. Изучение особенностей локуса контроля личности как способа принятия ответственности за свою жизнь (на примере студентов ВУЗа) [Электронный ресурс] // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. URL: <http://www.jurnal.org/articles/2007/psih15.html> (дата обращения: 19.01.2020)
8. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
9. Морозова С.В. Изучение специфики взаимосвязей ценностных и смысложизненных ориентаций с личностными свойствами студентов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2013. Т.6. № 1. С.27–33.

10. Морозова Т.Ю. Изучение особенностей копинг-поведения в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Системная психология и социология. 2014. № 9. URL: http://www.systempsychology.ru/journal/2014_9/178-morozova-tyu-izuchenie-osobennostey-koping-povedeniya-v-yunosheskom-vozhraсте.html

11. Полетаева А.В. Особенности жизненных планов в старшем юношеском возрасте при разных типах ценностной направленности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. №2(54). Т.1. С. 166–169.

12. Попова Ю.И. Особенности смысложизненных ориентаций у молодых людей с разным уровнем рефлексии // Образование и наука. 2016. № 5(134). С.97–107.

13. Сахарова Т.Н. Возрастная динамика смысложизненных ориентаций личности // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2012. Т.8. № 10–2. С. 156–160.

14. Славинская И.С. Психологический портрет нравственно-ориентированной личности в юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 3. URL: <http://journals.org/index.php/sisp/article/view/5537> (дата обращения: 21.01.2020).

15. Сухарева Н.Ф., Филиппова Н.Ю. Диагностика смысложизненных ориентаций юношей и девушек // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2018. № 1. С. 141–147.

16. Франкл В. Воля к смыслу. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 368 с.

17. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2006. – 767 с.

18. Шагдурова Л.Д. Ценностные ориентации в структуре профессиональной направленности студентов // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. № 5. С. 186–192.

19. Skinner E.A., Zimmer-Gembeck M.J. Perceived control, coping, and development // Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping / Ed.: S. Folkman. Oxford, Great Britain: Oxford University Press, 2010. P. 35–59.

References

1. Bratus', B.S. (1999) Smyslovaya vertikal' soznaniya lichnosti [Sense vertical of personality consciousness]. *Voprosy filosofii – Philosophy questions*. No 11. P. 81–89. (In Russian).

2. Buravleva, N.A. (2011) Cennostnye orientacii studentov [Student Value Orientations]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Journal of the Tomsk State Pedagogical University*. No 6 (108). P.124–129. (In Russian).

3. Ermakova, E.S. (2018) Sovladayushchee povedenie v strukture lichnostnyh harakteristik studentov vuza [Controlling behavior in the structure of personal characteristics of students of the university]. *Vestnik psihofiziologii. – Bulletin of psychophysiology*. No 3. P. 62–70. (In Russian).

4. Iskusnyh, A.Y. (2017) Issledovanie koping-povedeniya u studentov vuzov [Research of copying behavior at students of universities]. *Central'nyj nauchnyj vestnik – Central scientific bulletin*. No 16(33). P. 13. (In Russian).

5. Karpinskij, K.V. (2011) Bezduhovnyj smysl zhizni kak istochnik krizisa v razvitii lichnosti [The callous meaning of life as a source of crisis in the development of personality]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. Vol. 8. No 1. P. 27–58. (In Russian).

6. Konovalova, A.A., Razuvaeva, N.T. (2016) Vzaimosvyaz' samootnosheniya i lokusa kontrolya lichnosti v yunosheskom vozraste [Relationship of self-loss and locus of personality control in youth age [Study of features of personality control locus as a way of accepting responsibility for their life (on the example of university students)]. *Integraciya nauk – Integration of sciences*. No 4. P. 142–145. (In Russian).

7. Kuznecova, Y.S. (2007) Izuchenie osobennostej lokus kontrolya lichnosti kak sposoba prinyatiya otvetstvennosti za svoyu zhizn' (na primere studentov VUZa) [Study of features of personality control locus as a way of accepting responsibility for their life (on the example of university students)] [Online]. *Zhurnal nauchnyh publikacij aspirantov i doktorantov – Journal of scientific publications of graduate and doctoral students*. Available from: <http://www.jurnal.org/articles/2007/psih15.html> (Accessed: 19.01.2020).

8. Leont'ev, D.A. (1993) *Ocherk psihologii lichnosti* [Essay of Personality Psychology]. Moscow: Smysl. P. 43. (In Russian).

9. Morozova S.V. (2013) Izuchenie specifiky vzaimosvyazej cennostnyh i smyslozhiznennyh orientacij s lichnostnymi svojstvami studentov [Studying the specifics of the relationship of value and meaning orientations with the personal properties of students]. *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psihologiya – Bulletin of South Ural State University. Series: Psychology*. Vol. 6. P. 27–33. (In Russian).

10. Morozova, T.Y. (2014) Izuchenie osobennostej koping-povedeniya v yunosheskom vozraste [Studying the features of coping behavior in adolescence] [Online]. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya – Systems Psychology and Sociology*. No 9. Available from: http://www.systempsychology.ru/journal/2014_9/178-morozova-tyu-izuchenie-osobennostey-koping-povedeniya-v-yunosheskom-vozhraste.html (In Russian).

11. Poletaeva, A.V. (2013) Osobennosti zhiznennyh planov v starshem yunosheskom vozraste pri raznyh tipah cennostnoj napravlenosti [Peculiarities of life plans in senior youth age with different types of value orientation]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Journal of Kemerov State University*. No 2(54) Vol. 1. P. 166–169. (In Russian).

12. Popova, Y.I. (2016) Osobennosti smyslozhiznennyh orientacij u molodyh lyudej s raznym urovnem refleksii [Features of meaningful orientations in young people with different levels of reflection]. *Obrazovanie i nauka – Science and Education*. No 5 (134). P. 97–107. (In Russian).

13. Saharova T.N. (2012) Vozrastnaya dinamika smyslozhiznennyh orientacij lichnosti [Age Dynamics of Understood Personality Orientations]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta – Journal of the Voronezh State Technical University*. Vol. 8. No 10-2. P. 156–160. (In Russian).

14. Slavinskaya, I.S. (2015) Psihologicheskij portret нравственно-orientirovannoj lichnosti v yunosheskom vozraste [Psychological portrait of moral-oriented personality in youth age] [Online]. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem – Modern studies of social problems*. Available from: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/5537> (Accessed: 21.01.2020) (In Russian).

15. Suhareva, N.F., Filippova, N.Y. (2018) Diagnostika smyslozhiznennyh orientacij yunoshej i devushek [Diagnostics of understood orientations of young men and girls]. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya sovremennoj psihologii – Current problems and prospects for the development of modern psychology*. No 1. P. 141–147. (In Russian).

16. Frankl, V. (2000) *Volya k smyslu* [The Will to Meaning]. Moscow: April-Press, Publishing House EKSMO-Press. (In Russian).

17. Chudnovskij, V.E. (2006) *Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni: izbrannye trudy* [Formation of personality and problem of meaning of life: selected works]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK. (In Russian).

18. Shagdurova, L.D. (2009) Cennostnye orientacii v strukture professional'noj napravlenosti studentov [Value orientations in the structure of professional orientation of students]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta – Journal of Buryat State University*. No 5. P. 186–192. (In Russian).

19. Skinner, E.A., Zimmer-Gembeck, M.J. (2010) Perceived control, coping, and development. In: *Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*. Oxford, Great Britain: Oxford University Press, 2010. P. 35-59.

© Ермакова Е.С., 2020

© Elena S. Ermakova, 2020

Информация об авторе

Ермакова Елена Сергеевна, доктор психологических наук, доцент, Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-6467-8804, e-mail: e_s_ermakova@mail.ru

Information about the author

Elena S. Ermakova, Dr. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Emperor Alexander I St. Petersburg State Transport University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-6467-8804, e-mail: e_s_ermakova@mail.ru

Поступила в редакцию: 04.06.2020

Received: 04 June 2020

Принята к публикации: 22.06.2020

Accepted: 22 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 159.923.2 : 35.074.5

Психологический подход к анализу стилей управления

Т. Н. Куликова, В. Н. Софьина

*Северо-Западный институт управления
Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации*

Введение. В статье рассмотрены теоретические подходы к стилям управления, проанализированы профессиональные и личностно-психологические качества руководителей.

Материалы и методы. В соответствии с методикой И. Адизеса выявлено соотношение различных стилей управления среди руководителей высшего звена, произведен сравнительный анализ распределения управленческих стилей по гендерному признаку руководителей.

Результаты исследования. Выявлены и охарактеризованы доминирующие управленческие функции в составе управленческого кода руководителей, отвечающие за стиль руководства.

Обсуждение и выводы. Даны рекомендации по развитию управленческих качеств эффективного руководителя.

Ключевые слова: стиль управления, руководитель, управленческий код.

Для цитирования: Куликова Т.Н., Софьина В.Н. Психологический подход к анализу стилей управления руководителей высшего звена // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 321–332.

Psychological approach to the analysis of management styles of managers

Tatyana N. Kulikova, Vera N. Sofina

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

Introduction. The article considers theoretical approaches to management styles, analyzes professional and personal-psychological qualities of managers.

Materials and methods. In accordance with the methodology of I. Adizes, the ratio of different management styles among managers was revealed and a comparative analysis of the distribution of managerial styles among male and female managers was made.

Results. The dominant managerial functions in the management code of managers responsible for the management style are identified and characterized.

Discussion and conclusion. Recommendations for the development of managerial qualities of an effective manager are given.

Key words: management style, Manager, management code.

For citation: Kulikova, T.N., Sof'ina, V.N. (2020) [Psikhologicheskii podkhod k analizu stilei upravleniya] Psychological approach to the analysis of management styles of managers. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 321–332. (In Russian).

Введение

По данным литературы, в настоящее время стиль управленческой деятельности признается некоей исследуемой категорией, обобщающей определенную совокупность социально-психологических и организационно-профессиональных взаимосвязей между руководителями и подчиненными [1; 4; 7; 10; 11]. Вместе с тем стиль руководства в современном менеджменте ставится едва ли не в один ряд с эффективностью управления как движущая сила на пути к достижению высоких результатов организации. И если выбранный руководителем стиль прямо или косвенно влияет на управленческую деятельность в процессе принятия решений, при планировании рабочих задач, а также при непосредственной коммуникации с коллегами и подчиненными, то мы признаем значимость этого аспекта.

Однако ввиду высокой вариативности врожденных, приобретенных и поддающихся изменению в процессе жизнедеятельности и профессионального взаимодействия психологических качеств человека, можно предполагать и наблюдать определенное разнообразие способов и приемов поведения и мышления, которыми руководствуются управленцы разных уровней. Поэтому представляет интерес проведение исследования и анализа стилей управления у руководителей высшего звена, а также выявление психологических качеств личности, развитие которых может способствовать повышению эффективности руководителя, и описание черт, негативным образом сказывающихся на деятельности управленца.

В связи с этим целью исследования является определение стилей руководства у руководителей высшего звена.

Для реализации цели исследования были решены следующие задачи:

- на основе анализа литературных данных раскрыть психологическую суть понятия стиля управления;
- опираясь на методику И. Адизеса, провести анализ управленческих стилей среди руководителей высшего звена;

- выявить особенности женского и мужского стиля управления;
- проанализировать распределение управленческих кодов, отвечающих за формирование стиля управления.
- описать зависимость формирования определенного стиля управления от доминирующей управленческой функции.

Обзор литературы

В научной литературе приводится множество различных взглядов и подходов к стилям управления, многие из которых уже считаются классическими теориями (К. Левина, Ф. Фидлера, Р. Блейка и Дж. Мутона, Р. Хауса и Т. Митчела, П. Херси и К. Бланшара, Д. Мисуми, А.Л. Журавлёва, Б.Б. Косова, Н.В. Ревенко, А.А. Русалиновой и др.), однако и среди них встречаются противоречивые взгляды. Так, с точки зрения детерминизма, Ф. Фидлер в своей ситуационной модели показывает стиль руководства как техническое исполнение руководителем своих управленческих функций, являющееся практически неизменным поведением, определяемым сложившимися социальными условиями. Также исследователи Т. Митчелл, Р. Хаус, П. Йеттсон, К. Арджирис и другие делали акценты на определении влияния различных факторов на действия руководителя в зависимости от управленческой ситуации [6].

Придерживаясь этого же ситуационного подхода, П. Херси и К. Бланшар рассматривали стиль руководства с точки зрения лидерства и выделили директивный, наставнический, поддерживающий и делегирующий стили, при этом подчеркивая значение выбора стиля руководства в зависимости от заданных условий, например, для оптимального решения определенной задачи или достижения конкретной цели. При этом особый акцент делается на индивидуальные особенности и интересы руководителя [3].

Другим направлением исследовательской мысли являлся поиск одного наиболее эффективного стиля управления, основанного на определенном поведении руководителя. Так, К. Левин предложил три четко отличающихся друг от друга стили руководства (авторитарный, демократический и либеральный), основывающихся на определенном поведении руководителя при взаимодействии с подчиненными. Также исследованиями в русле поведенческого подхода занимались Д. Мак Грегор, Р. Лайкерт, Д. Мутон, Т. Коно и др.

Н.П. Жуковская в своем исследовании выдвигает гипотезу, согласно которой стиль управления руководителя является специфической манерой поведения в конкретной ситуации и основывается на взаимосвязи типа восприятия рисков (оптимистическом или пессимистическом) и функции осторожности (или азарта) в принятии управленческих решений¹.

Не менее распространенным в изучении эффективности руководителя является личностный подход. Среди его приверженцев Р. Стогдилл, К. Бэрд, изучающие лидерские качества и необходимые руководителю черты характера и разработали широкую последовательную классификацию лидерства [6; 8]. Однако Э Гизелли и К. Браун, рассматривая управленческие качества, пришли к выводу, что определенные личностные черты руководителя эффективны в одних ситуациях, но могут быть не продуктивны или даже мешать в других условиях [9].

В то же время ряд современных авторов полагается на концепцию эволюционирования и постоянного совершенствования управленческого стиля руководителя с ростом профессионального опыта и расширением гностических, интеллектуальных, коммуникативных, организаторских и других социально-психологических навыков. Так, О.С. Анисимов, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин выделяют последовательную этапность в совершенствовании стиля руководства, от индивидуального и ситуационного до адаптивного и оптимального [7].

Следует отметить, что в системе государственного управления нарастает тенденция формирования партисипативного стиля руководства, когда сами сотрудники вовлекаются в непосредственное управление организацией. А.В. Фроловичев приводит такую систему управления как следствие неуклонной демократизации российского общества и как фактор формирования приоритетных, социально-значимых целей государства, реализуемых как на федеральном уровне, так и в органах местного самоуправления, конечной задачей которого является удовлетворение потребностей населения².

¹ Жуковская Н.П. Комплексный подход к оценке стиля управления субъекта в системе организационного поведения: методы и модели: дис. ... канд. экон. наук. Ростов-на-Дону, 2008. 168 с.

² Фроловичев А.В. Формирование партисипативного стиля управления в системе государственной службы: дис... канд. социол. наук. Саратов, 2008. 204 с.

В этом ключе интересное сравнительное исследование провел А.В. Баласанян, показавший разницу стиля управления у руководителей органов государственной власти и бизнеса, в зависимости от стиля управленческого мышления. Если у первых преобладает реалистический тип мышления и авторитарный стиль руководства, то у вторых превалирует аналитический стиль мышления и демократический стиль руководства, что подтверждается развитием соответствующих профессионально важных качеств и личностно-психологических особенностей, свойственных каждой из этих сфер деятельности [2].

Таким образом, обзор основных направлений изучения стилей руководства показывает широту и перспективность исследовательской деятельности, проводимой в этой области. Большинство авторов показано, что стиль управления играет важную роль в эффективности деятельности руководителя, поэтому значимость соответствующей проблематики будет только расти.

Материалы и методы

На данном этапе исследования методический инструментарий представлен методикой определения стилей управления на основе опросника И. Адизеса «Стили руководства», позволяющий скомбинировать в себе оценку доминирующих черт и психологических качеств личности, в большей степени соответствующих критериям стилей управления.

Суть метода, также известного как «Код РАЕI», состояла в определении уровня доминирования четырех управленческих ролей (функций) и типа их взаимосвязи, что обуславливает определенное управленческое поведение руководителя и формирует его управленческий стиль. Данные управленческие функции можно интерпретировать следующим образом:

1. Производитель (в коде доминирует функция «Р» – producing results) – деятельность руководителя направлена на создание конкретных результатов, реализацию четко выработанной тактики по достижению цели.

2. Администратор (в коде доминирует функция «А» – administering) – деятельность руководителя направлена на административные задачи, создание систем оценки, нормирования, контроля, необходимых для реализации долгосрочной стратегии развития;

3. Предприниматель (в коде доминирует функция «Е» – entrepreneuring) – деятельность руководителя направлена на новизну, наработку идей, обновление ресурсов, предпринимательство;

4. Интегратор (в коде доминирует функция «I» – integrating) – деятельность руководителя направлена на интеграцию, координирование, выработку общего мнения и планирование стратегии в долгосрочной перспективе.

По интерпретации самого И. Адизеса, оптимальным лидером можно считать только руководителя, который успешно выполняет две или более функции из четырех; также следует судить о доминировании в манере управления какой-то одной функции, что демонстрирует ее успешное выполнение при удовлетворительной реализации трех остальных.

В исследовании приняли участие 158 руководителей высшего звена в возрасте от 35 до 50 лет, среди которых было 73 женщины и 85 мужчин.

Результаты исследования

Анализ полученных результатов методики отражен на рис. 1.

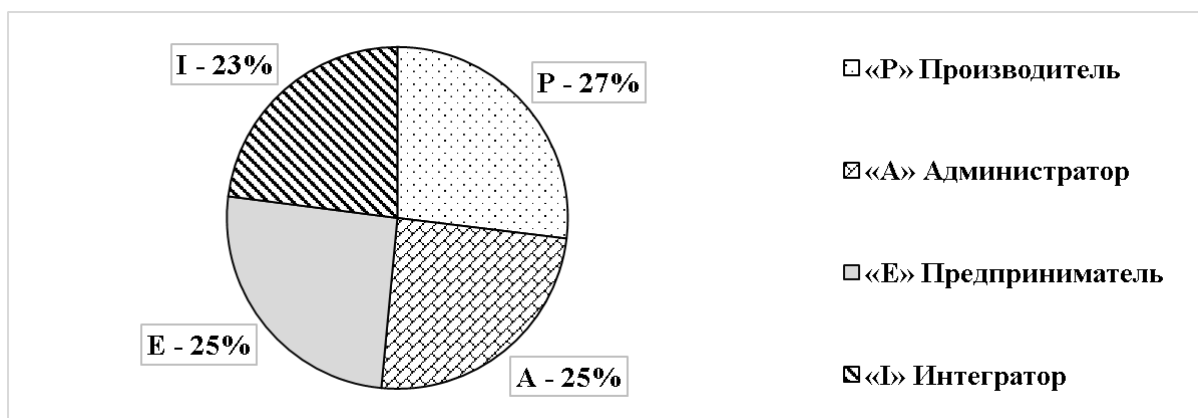


Рис. 1. Процентное распределение управленческих стилей в общей выборке

Как видно на рисунке, общее распределение управленческих стилей (по доминантной управленческой функции) среди руководителей высшего звена состоит в примерно в равных пропорциях между собой (уровень статистической достоверности $p < 0,05$). Это позволяет в широком смысле выявить определенный баланс управленческой системы и эффективное распределение управленческих ролей среди руководителей.

Сравнительный анализ стилей управления (по доминирующей управленческой функции) у руководителей высшего звена показал значимые различия по t-критерию Стьюдента при $\alpha = 0,01$ (рис. 2).

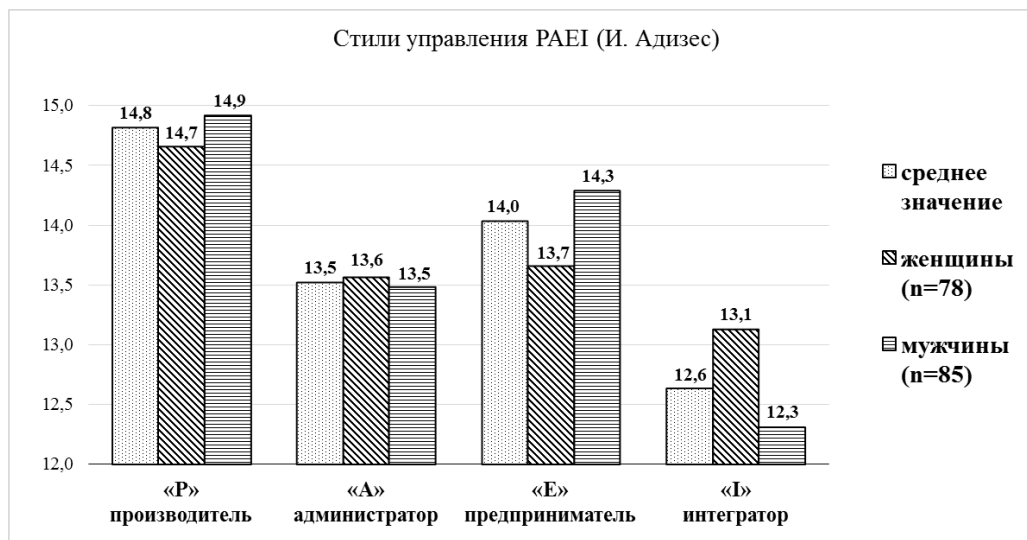


Рис. 2. Распределение стилей управления среди руководителей высшего звена

У руководителей высшего звена наиболее выражена управленческая функция «Производитель», причем почти в равной степени среди женщин и мужчин, что свидетельствует о наличии глубоких знаний в своей сфере деятельности, использовании современных и проверенных технологий работы, сформированной политической и стратегической позиции.

Чуть меньше у руководителей выражена управленческая функция «Предприниматель», причем у женщин на 4,2% ниже, чем у мужчин, что, по-видимому, связано с большей предрасположенностью сильного пола к авантюризму при принятии решений.

Управленческая функция «Администратор, отвечающая за приоритет целеполагания, видения стратегии, соблюдения порядка, норм и правил, выражена у руководителей чуть слабее двух предыдущих, при этом, у женщин на 1% сильнее, чем у мужчин.

Наиболее сложно достижимой, по мнению И. Адизеса, и вместе с тем наименее развитой среди остальных, является управленческая функция «Интегратор» – умение объединять людей в достижении цели. По среднему значению эта функция доминирует у руководителей на 14,8% реже максимально развитой функции «Производитель». Причем у женщин-руководителей данная черта выражена на 6,10% сильнее, чем у мужчин. Вероятно, это связано с тем, что для женщины-интегратора важным является создание атмосферы общения в большей степени, чем для мужчин-руководителей, что способствует развитию мотивации сотрудников, повышению их заинтересованности в работе и росту общей удовлетворенности.

Особый интерес представляют полученные результаты проведенного качественного анализа управленческих кодов руководителей высшего звена, соотношение которых приведено в табл. 1.

Таблица 1

Соотношение управленческих кодов руководителей (по И. Адизесу)

Количество тройных доминант (n=61)				Количество двойных доминант (n=95)						Количество одинарных доминант
28	11	11	11	27	23	17	10	8	10	2
PAEi	pAEI	PaEI	PAeI	PAei	PaEi	PAel	pAEi	pAel	paEI	paEi

Как видно из таблицы, большая частота встречаемости выявлена у руководителей с двумя доминантными функциями (95 респондентов). Из них наиболее распространен управленческий код «PAEi» (28,9% руководителей), что в интерпретации автора методики называется как «Губернатор» – это руководитель, жестко контролирующий работу подчиненных.

В меньшей степени, чем предыдущий, но чаще, чем остальные комбинации, встречается управленческий код «PaEi» (22,2% руководителей), характеризующийся как «Основатель», изобретающий и внедряющий инновации, связанные с улучшением качества производимого товара или услуги, является основоположником идей.

Следующим в иерархии наблюдаемого распределения стоит код «PAel» (17,8% руководителей). Для таких руководителей характерно стремление «зарядить» подчиненных энергией, направить их в нужное русло, замотивировать на достижение результата.

По 11,1% руководителей имеют управленческие коды «pAEi» и «paEI». В данном случае, судя по предлагаемой интерпретации, оба руководителя уделяют большое внимание людям. И если первый очень заботливо относится к коллективу, то и второй руководитель, скорее, как «учитель», стремится объединить сотрудников и вести их на продолжении реализации всего рабочего плана.

Меньше всего из руководителей, обладающих двойной доминантой управленческих функций, имеет код «pAel» (8,9% руководителей). Они уделяют большое внимание вопросу сплочения коллектива, в том числе через повышение эффективности коммуникации среди сотрудников и сами обладают высокоразвитой способностью убеждать.

Однако почти треть руководителей (61 респондент) успешно совмещает выполнение трех управленческих функций, что, согласно интерпретации И. Адизеса, демонстрирует их наивысшую эффективность. Любопытно, что из числа таких руководителей чаще всего определялся управленческий код «РАЕі» (45,5% руководителей или 8,6% из общей выборки), при котором менеджер создает и воплощает идею самостоятельно, без помощи и участия коллектива. Он относится к своему проекту как к детищу и делает все для его реализации.

Одинаково распределились управленческие коды «рАЕІ», «РаЕІ» и «РАеІ» (соответственно по 18,2% или по 3,45% из общей выборки), различающиеся в интерпретации между собой. Если первый выступает в роли лидера-консультанта или системного аналитика, применяющего свои творческие способности для улучшения системы контроля и управления, то второй является строгим приверженцем государственного регулирования вопросов, опирается на государственное законодательство и порядки, закрепленные властью. Тогда как третий прислушивается к мнению сотрудников, принимает и реализовывает их лучшие идеи.

В противовес остальным, у двоих руководителей (3,45% из общей выборки) ярко выражена только одна управленческая функция с кодом «раЕі» – это «чистые» предприниматели, они склонны генерировать идеи, изобретать новые оптимальные пути решения рабочих задач.

Обсуждение и выводы

Таким образом, результаты исследования демонстрируют различные варианты управленческих стилей, которым могут придерживаться как женщины, так и мужчины в своей профессиональной деятельности.

В результате проведенного исследования было установлено, что чаще всего у руководителей высшего звена наблюдается стиль управления «Производитель» без значимых различий между женщинами и мужчинами.

Статистически значимые отличия по гендерному признаку выявлены в стилях управления: «Предприниматель» у мужчин-руководителей и «Интегратор» у женщин-руководителей.

Эффективность управленческой деятельности и стиль управления во многом обусловлены субъективными (личностными особенностями руководителя) и объективными факторами (эффективностью деятельности всей организации, реализацией управленческой стратегии, рациональным использованием ресурсов, влиянием внешней среды).

Список литературы

1. Анисимов О.С., Деркач А.А. Основы общей и управленческой акмеологии. М.: РАГС, 1995. 268 с.
2. Баласанян А.С. Софьина В.Н. и др. Анализ развития профессиональной компетентности руководителей и специалистов с использованием информационных технологий // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова: Серия психологические науки: Акмеология образования. 2010. Т. 15. С. 10–13.
3. Бланшар К., Зигарми П., Зигарми Д. Одноминутный менеджер и ситуационное руководство. Мн.: Поппури, 2002. 144 с.
4. Ильин Е.П. Психология делового общения. СПб.: Питер, 2017. 240 с.
5. Койкова Э.И., Сацюк И.Б. Классификация стилей руководства и управления образовательной организацией // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С.158–161.
6. Колношенко В.И., Колношенко О.В. Проблема лидерства в современном менеджменте // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2015. № 1. С. 84–95.
7. Мухамедов Т.Н. Индивидуальные стили управления и руководства // Акмеология. 2012. № 2(42). С. 130–132.
8. Радюк О.М., Басинская И.В., Нехвядович И.Г. Теория лидерских качеств и пятифакторная модель личности // Современные евразийские исследования. 2016. № 4. С. 108–112.
9. Савченко И.А., Худякова О.А. Онтология лидерства в зарубежной науке: концепции и подходы // Вестник Вятского государственного университета. 2010. Т. 2. № 4. С. 62–67.
10. Суслова Е.А. Факторы самосовершенствования руководителя, влияющие на формирование стилей управления // Акмеология и психология развития кадров управления: сб. науч. ст. М.: РАГС, 2006. 338 с.
11. Шпитонков С.В. Стили руководства и ресурсы управления персоналом организации // Психология. Экономика. Право. 2013. № 4. С. 39–44.

References

1. Anisimov, O.S., Derkach, A.A. (1995) *Osnovy obshchei i upravlencheskoi akmeologii* [Fundamentals of General and Managerial Acmeology]. Moscow: RGAS. (In Russian).
2. Balasanyan, A.S. Sofina, V.N. et al. (2010) Analiz razvitiya professional'noi kompetentnosti rukovoditelei i spetsialistov s ispol'zovaniem informatsionnykh tekhnologii [Analysis of development of professional competence of managers and specialists using information technologies]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova: Seriya psikhologicheskie nauki: Akmeologiya obrazovaniya – Bulletin of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov: Series of psychological sciences: Acmeology of education*. Vol. 15. P. 10–13. (In Russian).
3. Blanshar, K., Zigarmi, P., Zigarmi, D. (2002) *Odnominutnyi menedzher i situatsionnoe rukovodstvo* [One-minute manager and situational management. Minsk: ООО "Pop-puri". (In Russian).
4. Il'in, E.P. (2017) *Psikhologiya delovogo obshcheniya* [Psychology of business communication]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
5. Koikova, E.I., Satsyuk, I.B. (2019) Klassifikatsiya stilei rukovodstva i upravleniya obrazovatel'noi organizatsiei [Classification of educational organization management and management styles]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*. No 63-1. P. 158–161. (In Russian).

6. Kolnoshenko, V.I., Kolnoshenko, O.V. (2015) Problema liderstva v sovremennom menedzhmente [The problem of leadership in modern management]. *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta – Scientific works of Moscow Humanities University*. No 1. P. 84–95. (In Russian).

7. Mukhamedov, T.N. (2012) Individual'nye stili upravleniya i rukovodstva [Individual Management and Management Styles]. *Akmeologiya – Akmeology*. No 2(42). P. C. 130–132. (In Russian).

8. Radyuk, O.M., Basinskaya, I.V., Nekhvyadovich, I.G. (2016) Teoriya liderskikh kachestv i pyatifaktornaya model' lichnosti [Theory of leadership qualities and five-factor personality model]. *Sovremennye evraziiskie issledovaniya – Modern Eurasian researches*. No 4. P. 108–112. (In Russian).

9. Savchenko, I.A., Khudyakova, O.A. (2010) Ontologiya liderstva v zarubezhnoi nauke: kontseptsii i podkhody [Ontology of leadership in foreign science: concepts and approaches]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Vyatka State University*. No 4. P. 62–67. (In Russian).

10. Suslova, E.A. (2006) Faktory samosovershenstvovaniya rukovoditelya, vliyayushchie na formirovanie stilei upravleniya [Self-improvement factors affecting the formation of management styles]. In: *Akmeologiya i psikhologiya razvitiya kadrov upravleniya* [Acmeology and psychology of management personnel development. Moscow: RAGS.

11. Shpitionkov, S.V. (2013) Stili rukovodstva i resursy upravleniya personalom organizatsii [Organization management styles and resources]. *Psikhologiya. Ehkonomika. Pravo – Psychology. Economy. Law*. No 4. P. 39–44. (In Russian).

© Т.Н. Куликова, В.Н. Софьина, 2020

© Tatyana N. Kulikova, Vera N. Sofina, 2020

Вклад соавторов

Куликова Т.Н.: концепция и дизайн исследования, сбор и обработка материала, статистическая обработка данных. *Софьина В.Н.*: концепция и дизайн исследования.

Authors' contribution

Kulikova T.N.: concept and design of the research, collection and processing of the material, statistical processing of data. *Sofina V.N.*: concept and design of research.

Информация об авторах

Куликова Татьяна Николаевна, аспирант, Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7072-3245, e-mail: ge_ta@mail.ru

Софьина Вера Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-6697-9704, e-mail: paralel777@mail.ru

Information about the authors

Tatyana N. Kulikova, Postgraduate, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7072-3245, e-mail: ge_ta_@mail.ru

Vera N. Sofina, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-6697-9704, e-mail: paralel777@mail.ru

Поступила в редакцию: 01.06.2020

Received: 1 June 2020

Принята к публикации: 16.06.2020

Accepted: 16 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 005.159.923.2 : 35.074.5

Психологический подход к анализу командных ролей руководителей высшего звена

**Т. Н. Куликова¹, В. Н. Софьина¹, М. Е. Макарова¹,
А. С. Галченко¹, А. А. Беляева²**

¹*Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства
и государственной службы при Президенте Российской Федерации,
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

²*Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
Санкт-Петербург, Российская Федерация*

Введение. В статье рассмотрены теоретические подходы к определению понятия «команда» и ее типологии, приведен обзор и анализ основных этапов развития команды, на основе модели Р.М. Белбина описаны командные роли и соответствующие им профессиональные и личностно-психологические качества руководителей.

Материалы и методы. В соответствии с моделью Р.М. Белбина выявлено соотношение командных ролей среди руководителей высшего звена, произведен сравнительный анализ распределения командных ролей среди руководителей по гендерному признаку.

Результаты исследования. Выявлены и охарактеризованы командные роли среди руководителей высшего звена, описаны их психологические характеристики.

Обсуждение и выводы. Даны рекомендации по развитию управленческих качеств эффективного руководителя в соответствии с командными ролями.

Ключевые слова: командные роли, руководитель высшего звена, психологические качества.

Для цитирования: Куликова Т.Н., Софьина В.Н., Макарова М.Е., Галченко А.С., Беляева А.А. Психологический подход к анализу командных ролей руководителей высшего звена // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 333–346.

Psychological approach to the analysis of team roles of high level managers

**Tatyana N. Kulikova¹, Vera N. Sofina¹, Maria E. Makarova¹,
Anna S. Galchenko¹, Angelika A. Belaeva²**

¹*The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential
Academy of National Economy and Public Administration,
Saint Petersburg, Russian Federation*

²*Pushkin Leningrad State University
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article considers theoretical approaches to defining the concept of a team and its typology, provides an overview and analysis of the main stages of team development, and describes the team roles and their corresponding professional and personal-psychological qualities of high level managers based on the model of R.M. Belbin.

Materials and methods. In accordance with the model of R.M. Belbin, the ratio of command roles among managers was revealed, and a comparative analysis of the distribution of command roles among male and female managers was made.

Results. Team roles among managers are identified and characterized, and their features are described as well.

Discussion and conclusion. Recommendations are given for the development of managerial qualities of an effective Manager in accordance with team roles.

Key words: team roles, high level managers, psychological qualities.

For citation: Kulikova, T.N., Sofina, V.N., Makarova, M.E., Galchenko, A.S., Belaeva, A.A. (2020) Psikhologicheskii podkhod k analizu komandnykh rolei rukovoditelei vysshego zvena [Psychological approach to the analysis of team roles of high level managers]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 333–346. (In Russian).

Введение

В современном мире в управленческой структуре различного рода учреждений, организаций, предприятий все реже встречается единоличное командование руководителя, персонально и автономно принимающего решения касательно как работы персонала, так и функционирования всей организации в целом.

В менеджменте накоплен уже достаточный опыт для отражения эффективности использования командной работы в управлении. Даже если в нормативных документах компании ведущим лидером и главным управленцем называется один человек, то на самом деле за его функционал отвечает компетентная и грамотно выстроенная команда, состоящая, как правило, из заместителей, советников, начальников отделов и других лиц, ответственных за работу своего сектора и вместе составляющих мощное ядро управления компанией.

В той же степени важно формирование аналогичных команд на уровне отделов и других структурных подразделений компании, а также при создании временных рабочих групп, например, для реализации проектной деятельности.

В связи с этим ставится актуальная проблема формирования такой команды, которая являлась бы эффективным инструментом для решения самых разных производственных задач. Среди различных подходов к со-

зданию и развитию такой команды отмечается аспект выделения командных ролей, занимаемых участниками команды на основе их личных профессионально-деловых и психологических качеств.

В связи с этим на данном этапе целью исследования является определение командных ролей у руководителей высшего звена.

Для реализации цели исследования были решены следующие задачи:

- на основе анализа литературных данных раскрыть психологическую суть понятия эффективной команды, описать существующие типы команд;

- опираясь на модель Р.М. Белбина, провести анализ командных ролей среди руководителей высшего звена.

- выявить особенности гендерного распределения командных ролей;

- проанализировать и дать характеристику каждой командной роли в соответствии с частотой встречаемости у руководителей.

- исходя полученных результатов описать профессионально важные качества личности, соответствующие командным ролям, которые способствуют повышению эффективности руководителя в команде.

Обзор литературы

За последние несколько десятилетий понятие «коллектив», описывающее группу лиц, которые выполняют совместную деятельность, направленную на достижение общего результата, переросло в понятие «команда». Оба наименования схожи тем, что членов такого сообщества объединяют общие мотивы, интересы, высокая сплоченность на пути достижения цели. Многие ученые (А.И. Донцов, Ю.М. Жуков, Д.Б. Парыгин, К.К. Платонов, Е.В. Шорохова, Л.И. Уманский, А.В. Петровский и др.) занимались исследованием и развитием этой тематики в нашей стране. Однако лишь с недавнего времени от понятия малой группы было отчленено понятие «команда» [5; 6]¹.

Данное обособление в терминологии было обосновано влиянием зарубежных исследователей, фокус внимания которых был направлен на повышение эффективности управления, в том числе, через направляемое руководителем развитие организационных групп по достижению определенного результата. Объединив взгляды исследователей

¹ Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. М.: Аспект Пресс. 2001. 384 с.; Управление персоналом: учеб. / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. М.: ЮНИТИ, 2001. 560 с.

(Дж. Катценбах, Д. Смит, М. Армстронг, М. Геллерт, К. Новак, С. Танненбаум, Р. Хакман, К. Бланшар и др.), занимавшихся вопросами командообразования и разработкой командного подхода по созданию высокоэффективной организации, вывели общее определение понятия команды как особой формы организации людей, находящихся в доверительных отношениях друг к другу, имеющих общие ценности и цели, ведущих совместную деятельность по достижению эффективного результата [2; 9].

Углубляясь в этот вопрос, мы сталкиваемся с функциональной необходимостью типизации команд, так как ключевой аспект эффективности команды будет различаться в зависимости от типа решаемых командой задач, соответствия выполняемых ролей членов команды с их исходной психогенетической предрасположенностью, способности команды к самообучению и других факторов.

Так, в своем исследовании П.Л. Хасина сводит различные точки зрения по наиболее эффективному составу команд к двум основным направлениям: гомогенные и гетерогенные команды. Для первого типа команд ведущую роль играет взаимная симпатия и понимание среди участников. В таких условиях члены команды способны брать на себя даже не характерные для них командные роли и тем самым развивать свои слабые стороны. Команды второго типа – гетерогенные, характеризуются четким распределением участников по выбранным ролям и занимаемым позициям. Члены таких команд дополняют друг друга, что повышает общую производительность [16].

Подтверждением первой точки зрения в литературных источниках являются исследования следующих авторов: Б.Б. Морган и Д.Л. Ласситер; Б. Мюллен и Л. Копер; К.Е. Джексон и К. Уитни; Г. Кинан и М. Корен. Команды второго типа исследовали Р.А. Козьер и К.Р. Швенк; К.А. Боуэрс, Дж.А. Фармер и Е. Салас; Л. Томпсон; Р.М. Белбин [7; 10; 12; 14; 18; 19].

Однако в классической теории менеджмента команды делятся на два типа: формальные, создающиеся как часть организационной структуры компании, и самоуправляемые, формирующиеся для привлечения сотрудников к процессу принятия решений. К первой категории относятся: вертикальная команда, состоящая из руководителя и его подчиненных; горизонтальная команда объединяет сотрудников разных структурных подразделений, но одинакового профессионального уровня, является

временной для решения определенной задачи; специализированная команда создается для достижения определенной цели, отличается полной автономией, не зависит от организационной структуры. Вторая категория направлена на повышение качества [3; 4; 13].

Свою модификацию типов команд на основе классической предлагает Н.В. Саввин. Автор условно выделяет пять типов команд, позволяющих сделать структуру организации более динамичной и упростить линейно-функциональную иерархию. Среди них: управленческие команды, состоящие из руководителей различных отделов; рабочие команды, выполняющие текущую ежедневную работу; проблемные команды, создающиеся на время решения конкретной задачи; виртуальные команды, осуществляющие свою деятельность и коммуникацию посредством компьютерных технологий и, так называемые, кружки качества, включающие одновременно работников и руководителей, что позволяет комплексно подходить к решению организационных задач [11].

Вместе с тем Р.В. Смирнов на основе таких критериев, как методы руководства командой, степень формирования структуры и межличностных отношений, цели создания, иерархия ее построения, длительность функционирования команды, пространственное размещение, методы взаимодействия между членами команды, автор приводит развернутую классификацию управленческих команд. В нее он включил следующие типы команд: самоуправляемая, интрафункциональная, кросс-функциональная, формальная, предпринимательская, исполнительная, координационная, самонаправляемая, целенаправленная, виртуальная, глобальная, пространственно рассеянная, дистанционная, управляющая процессом, псевдокоманда, конкурентная, административная, творческая, лидерская [13].

Чем же отличается настоящая успешная команда от группы людей, собранных вместе? Установлено, что на пути к эффективности команде необходимо пройти ряд последовательных этапов по саморазвитию. И в первую очередь, это задача руководителя – сформировать команду и эффективно использовать сильные стороны состава участников, распределить роли в команде для достижения оптимальных результатов, налаживать горизонтальные связи внутри коллектива, мотивировать и стимулировать членов команды на всем пути рабочей деятельности. На данный момент разработано множество моделей, подходов и взглядов на развитие команд, но мы остановимся на классических.

Так, Б. Такман выделил пять стадий, которые преодолевает команда на пути к самосовершенствованию: формирование команды; конфликт интересов; нормализация отношений; функционирование команды; расставание по достижении цели.

В этой же связи Дж. Катценбах и Д. Смит описали жизненный цикл команды, состоящий из последовательных этапов перехода: рабочая группа – псевдокоманда – потенциальная команда – реальная команда – высокоэффективная команда [9].

П. Капецио выстраивал свою концепцию развития команды по аналогии с развитием человека: детство, отрочество, юность, зрелость, расформирование [8].

Т.Ю. Базаров выделил аналогичные зарубежным стадии развития команды: адаптация к членам группы и способам решения задачи; группирование по симпатиям и интересам внутри команды; кооперация и сплочение индивидуумов над решением задачи; нормирование группового взаимодействия; функционирование по достижению цели¹.

В свою очередь, К. Бланшар рассматривал процесс развития команды через согласование стиля лидерства: стадии ориентации, разочарования, интеграции и функционирования, сопровождающиеся поэтапным изменением типа лидерства руководителя, соответственно: директивного, обучающего, поддерживающего, делегирующего. По мнению автора, такой комплексный подход и воздействие на команду «изнутри» призван стать более эффективным при усилении ее функциональных качеств [2].

Особое место в практике развития команды уделяется командным ролям сотрудников. Поскольку каждый из участников команды помимо необходимых профессиональных навыков и компетенций обладает индивидуальным набором психологических особенностей и черт личности, позволяющих ему занять подходящее место (роль) в команде.

Признанной и наиболее часто используемой с практической стороны является модель командных ролей Рэймонда Мередита Белбина [1]. Ученый разработал психометрические тесты для оценки возможного вклада каждого участника команды. Согласно предложенной модели, выделяется восемь основных и одна дополнительная роль, отводимая

¹ Управление персоналом: учеб. / под ред. Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина. М.: ЮНИТИ, 2001. 560 с.

участникам команды. Каждая из ролей обладает своими признаками, качествами и способна в разных условиях оказывать позитивный или отрицательный эффект на работу команды. Дадим краткую характеристику ролей согласно представленной модели:

1. «Мыслитель/Генератор идей» – творческий интеллектуал, новатор, решителен, социально активен.

2. «Формирователь/Исследователь» – поставщик идей, ресурсов, связей, экспериментатор, коммуникативен, стрессоустойчив.

3. «Председатель/Координатор» – понимающий, доверительный управленец, тактичный, деликатный, спокойный.

4. «Разведчик» – любопытный инициатор, динамичный экстраверт, азартный, жизнерадостный, оптимистичный, отзывчивый.

5. «Гармонизатор/Коллективист» – дипломатичный переговорщик, гибкий, внимательный.

6. «Оценщик/Аналитик» – думающий, благоразумный, стратег обладает видением возможностей и перспектив, скучный со стороны.

7. «Доводчик» – перфекционист, делающий, результирующий, добросовестный, дисциплинированный, ответственный.

8. «Исполнитель» – организованный, дисциплинированный, старательный, лояльный.

9. «Эксперт» (внекомандная роль) – профессионал высокого класса в своей профессиональной плоскости, энтузиаст, преданный своему делу.

Таким образом, обзор литературных данных демонстрирует взаимосвязанную связь таких характеристик командной работы, как типы и виды команд, этапы их становления и развития, командные роли и их соответствие психологическим предрасположенностям участников – все эти факторы необходимо учитывать для достижения цели и эффективного решения разных типов задач, которые встают перед лицом любой организации.

Материалы и методы

В соответствии с темой, целью и задачами работы было проведено определение командных ролей у руководителей высшего звена на основе модели Р.М. Белбина. В исследовании использовался его опросник «Роли в команде». На данном этапе к исследованию было привлечено 163 респондента в возрасте от 35 до 50 лет, среди них 78 женщин и 85 мужчин. На рис. 1 и 2 представлены результаты исследования командных ролей у руководителей высшего звена.

Результаты исследования

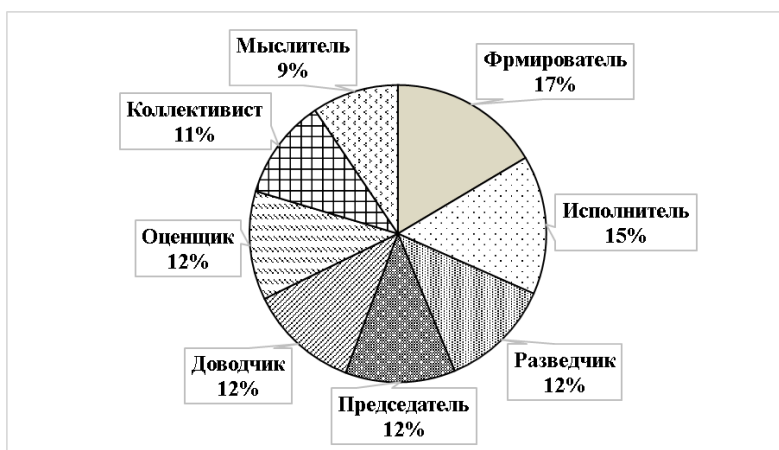


Рис. 1. Процентное распределение командных ролей в общей выборке

Как видно на рис. 1, общее распределение командных ролей (по среднему значению) среди руководителей высшего звена примерно равное (уровень статистической достоверности $p < 0,05$).

Более распространены у руководителей высшего звена командные роли «Формирователь» и «Исполнитель». Если округлить до целого, то роли «Разведчик», «Председатель», «Доводчик» и «Оценщик» распределены в общей выборке одинаково. Еще чуть реже встречается командная роль «Коллективист» и наименьшую позицию в общей выборке занимает роль «Мыслителя».

Данные результаты демонстрируют определенный баланс управленческой системы и эффективное распределение командных ролей среди руководителей.

Сравнительный анализ командных ролей у руководителей высшего звена показал значимые различия по t-критерию Стьюдента при $\alpha = 0,01$ (рис. 2).

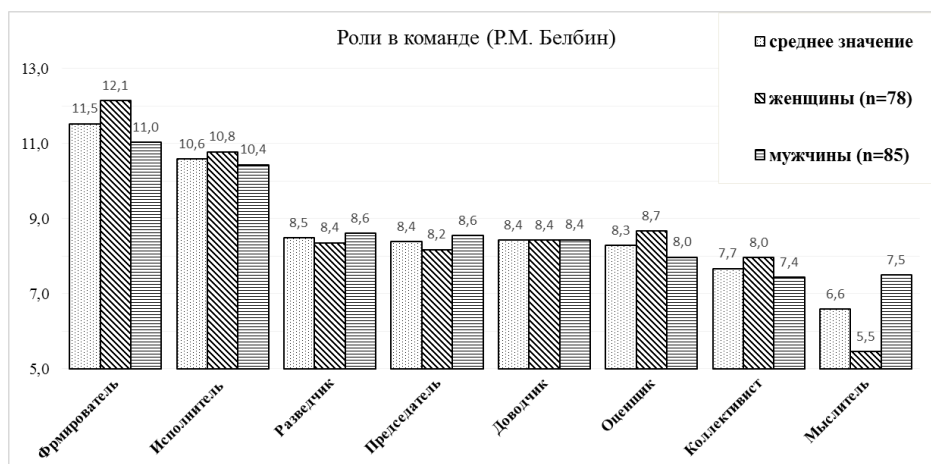


Рис. 2. Распределение командных ролей у руководителей высшего звена

Проведенный контент-анализ выявил максимальную частоту встречаемости командной роли «Формирователь». Причем у женщин-руководителей она выражена на 1,6% сильнее, чем у мужчин. Для данной роли свойственны такие индивидуально-психологические характеристики, как экстраверсия, доминирование, тревожность, на основе которых такой руководитель всегда выступает как побудитель к действию, он динамичен, готов бросить вызов обстоятельствам, способен оказать давление. Стиль руководства Формирователя – оспаривать, мотивировать, достигать, поэтому данная роль хороша для лидера уже сработавшей команды, которая столкнулась с какими-либо препятствиями, такой руководитель способен вывести команду из кризиса.

Следующая роль, также ярко выраженная у руководителей высшего звена по сравнению с остальными, это «Исполнитель» (у женщин на 0,5% выше, чем у мужчин). По индивидуально-психологическим характеристикам для данной роли характерна внутренняя стабильность, низкий уровень беспокойства, готовность к контролю и подчинению. Поэтому такой руководитель крайне дисциплинирован, надежен, консервативен и эффективен. В команде он реализует на практике свои идеи и планы, очень эффективен как организатор и администратор, хотя порой ему не хватает гибкости.

Командная роль «Разведчик» на 0,4% чаще встречается у мужчин-руководителей, чем у женщин. С психологической точки зрения характеризуется как стабильный доминантный экстраверт. Такой руководитель очень общителен, любознателен и социально ориентирован. Как ни в одной другой роли такой руководитель находит идеи и ресурсы для их реализации как внутри команды, так и за ее пределами. В паре с «Мыслителем» могут составить крайне эффективную команду.

На одном уровне с предыдущей ролью стоит «Председатель». Здесь также больше мужчин-руководителей, чем женщин (на 0,5%). Для данной роли свойственны такие индивидуально-психологические характеристики, как стабильность, экстраверсия и доминирование. Такой руководитель зрелый, уверенный, спокойный, самодисциплинированный, привержен целями команды и максимально использует потенциал каждого участника. Он способен эффективно решать сложные и многогранные проблемы, стоящие перед его командой, с помощью трезвой оценки ситуации, принятия самостоятельных решений и грамотного использования ресурсов.

Командная роль «Доводчик» одинаково выражена как у женщин-руководителей, так и у мужчин. С психологической точки зрения характеризуется как интроверт и высоким уровнем тревожности. Вместе с тем, эти качества коррелируют с старательностью, скрупулезностью, добросовестностью. Являясь перфекционистом, такой руководитель старается все контролировать, соблюдает сроки, уделяет внимание к деталям, стремится довести начатое до конца, выполнив все обязательства.

Командная роль «Оценщик» выражена на 1% сильнее у женщин-руководителей, чем у мужчин. По индивидуально-психологическим характеристикам для данной роли характерна стабильность, интроверсия, высокий уровень интеллекта и критичности мышления. Такой руководитель рассудителен, проницателен, обладает стратегическим мышлением, все объективно взвешивает, и тщательно обдумывает.

На предпоследнем месте по распределению в общей выборке находится командная роль «Коллективист». У женщин-руководителей она выражена на 0,8% выше, чем у мужчин. Для данной роли свойственны такие индивидуально-психологические характеристики, как стабильность, экстраверсия, не доминантность, мягкость и чувствительность. Такой руководитель всегда дипломатичен, ориентирован на отношения в команде, всегда готов поддержать, является наставником.

Реже всего встречается командная роль «Мыслитель», причем у женщин-руководителей она ниже на 3% по сравнению с мужчинами. Это может быть связано с индивидуально-психологическими характеристиками людей такого типа, отличающихся интроверсией, доминированием, очень высоким уровнем интеллекта и показателем креативности. Такой руководитель обладает богатым воображением, очень изобретателен, но сторонится большой кампании, не коммуникабелен. Ему свойственно «витать в облаках» и игнорировать детали или протокол, однако он ценен привнесением инновационных идей в работу команды и ее цели.

Таким образом, в представленной выборке из всех командных ролей статистически достоверно более часто встречаются роли «Формирователя» ($p < 0,01$) и «Исполнителя» ($p < 0,05$). Кроме того, среди женщин-управленцев достоверно реже встречается роль «Мыслитель» ($p < 0,05$), что помимо меньшей оторванности от окружающей действительности и увлеченности абстрактными идеями по сравнению с мужчинами-управленцами указывает на их большую «приземленность» и ориентированность на решение конкретных практических проблем и задач, стоящих перед организацией.

Обсуждение и выводы

Таким образом, результаты исследования демонстрируют различные варианты командных ролей, которые способны занимать как женщины, так и мужчины в своих управленческих возможностях.

В результате проведенного исследования выявлены статистически-значимые отличия по гендерному признаку в командных ролях: «Формирователь» у женщин-руководителей и «Мыслитель» у мужчин-руководителей.

Безусловно, исходная предрасположенность к выбору определенной роли является детерминированной индивидуально-психологическими особенностями личности. Однако, наряду с неограниченными возможностями для саморазвития руководителей, перед ними открывается широкий спектр не только для укрепления и совершенствования своих исходных способностей и навыков, но и развития новых профессионально-важных качеств и черт эффективного управленца.

Результаты проведенного исследования могут применяться при формировании проектных команд, команды резерва руководителей и в системе повышения квалификации руководителей.

Список литературы

1. Белбин Р.М. Типы ролей в командах менеджеров. М.: НИРО, 2003. 232 с.
2. Бланшар К., Керью Д., Паризи-Керью Ю. Одноминутный менеджер строит высокоэффективную команду. Мн.: Попурри. 2012. С. 96.
3. Бухалков М.И. Управление персоналом. М.: Инфра-М, 2011. 192 с.
4. Дафт Р.Л. Менеджмент. СПб: Питер, 2011. 864 с.
5. Донцов А.И. Психология коллектива. М.: МГУ, 1984. 208 с.
6. Жуков Ю.М., Журавлев А.В., Павлова Е.Н. Создание и развитие команд. М.: Эксмо, 2012. 263 с.
7. Журавлев А.Л. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования // Психол. журн. 1993. Т. 14. № 4. С. 4–15.
8. Капецио П. Команды, которые выигрывают. М.: АСТ, 2005. 95 с.
9. Катценбах Д., Смит Д. Командный подход. Создание высокоэффективной организации. М.: Альпина Паблишер, 2019. 376 с.
10. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. М.: Аспект Пресс, 2001. 318 с.
11. Саввин Н.В. Технология командного менеджмента на предприятии в период изменений // Двигатель. 2011. №4. С. 4–7.
12. Софьина В.Н. Акмеологический подход к развитию профессиональной компетентности в проектной деятельности с использованием интерактивных технологий // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2016. № 4 (Ч. I). С. 201–211.
13. Смирнов Р.В. Классификация управленческих команд по критериям // Вестник Университета. 2015. № 5. С. 110–119.
14. Томпсон Л. Создание команды. М.: Вершина. 2010. 289 с.

15. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности. М.: Просвещение, 1980. 160 с.
16. Хасина П.Л. Проблема соотношения состава рабочей команды и ее эффективности // Вопросы психологии. 2011. № 5. С. 132–143.
17. Честер Б. Функции руководителя. Власть, стимулы и ценности в организации. М.: Социум, ИРИСЭН, 2009. 274 с.
18. Чудновская С.Н. История менеджмента. СПб.: Питер, 2009. 239 с.
19. Шеин В.И. Корпоративный менеджмент: опыт России и США. М.: Типография «Новости», 2010. 278 с.

References

1. Belbin, R.M. (2003) *Tipy rolei v komandakh menedzherov* [Role types in manager teams]. Moscow: HIPPO. (In Russian).
2. Blanshar, K., Ker'yu, D., Parizi-Ker'yu, Yu. (2012) *Odnominutnyi menedzher stroit vysokoeffektivnyuyu komandu* [One-minute manager builds a highly efficient team]. Minsk: Popurri. (In Russian).
3. Bukhalkov, M.I. (2011) *Upravlenie personalom* [Personnel management]. Moscow: Infra-M. (In Russian).
4. Daft, R.L. (2011) *Menedzhment* [Management]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
5. Dontsov, A.I. (1984) *Psikhologiya kollektiva* [Collective psychology]. Noscow: MGU. (In Russian).
6. Zhukov, Yu.M., Zhuravlev, A.V., Pavlova, E.N. (2012) *Sozdanie i razvitie komand* [Creating and Developing Teams]. Moscow: Ehksmo. (In Russian).
7. Zhuravlev, A.L. (1993) *Sotsial'naya psikhologiya lichnosti i malykh grupp: nekotorye itogi issledovaniya* [Social psychology of personality and small groups: some results of the study]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*. Vol. 14. No 4. P. 4–15. (In Russian).
8. Kapetsio P. *Komandy, kotorye vyigryvayut* [Teams which win]. Moscow: AST. (In Russian).
9. Kattsenbakh, D., Smit, D. (2019) *Komandnyi podkhod. Sozdanie vysokoeffektivnoi organizatsii* [Team approach. Building a highly efficient organization]. Moscow: Al'pina Pablsher. (In Russian).
10. Krichevskii, R.L., Dubovskaya, E.M. (2001) *Psikhologiya maloi gruppy* [Psychology of small group]. Moscow: Aspekt Press. (In Russian).
11. Savvin, N.V. (2011) *Tekhnologiya komandnogo menedzhmenta na predpriyatii v period izmenenii* [Team management technology at the enterprise during the period of changes]. *Dvigatel' – Engine*. No 4. P. 4–7. (In Russian).
12. Sof'ina, V.N. (2016) *Akmeologicheskii podkhod k razvitiyu professional'noi kompetentnosti v proektnoi deyatelnosti s ispol'zovaniem interaktivnykh tekhnologii* [Acmeological approach to the development of professional competence in project activities using interactive technologies]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 4-1. P. 201–211. (In Russian).
13. Smirnov, R.V. (2015) *Klassifikatsiya upravlencheskikh komand po kriteriyam* [Classification of management teams by criteria]. *Vestnik Universiteta – Bulletin of the University*. No 5. P. 110–119. (In Russian).
14. Tompson, L. (2010) *Sozdanie komandy* [Creation of team]. Moscow: Vershina. (In Russian).
15. Umanskii, L.I. (1980) *Psikhologiya organizatorskoi deyatelnosti* [Psychology of organizing activity]. Moscow: Prosveshchenie. (In Russian).

16. Khasina P.L. Problema sootnosheniya sostava rabochei komandy i ee ehffektivnosti [The problem of the ratio of the composition of the working team and its effectiveness]. *Voprosy psikhologii – Psychology questions*. No 5. P. 132–143. (In Russian).

17. Chester, B. (2009) *Funktsii rukovoditelya. Vlast', stimuly i tsennosti v organizatsii* [Functions of the head. Power, incentives and values in the organization]. Moscow: Sotsium, IRISEHN. (In Russian).

18. Chudnovskaya, S.N. (2009) *Istoriya menedzhmenta* [Management history]. St. Petersburg: Piter. (In Russian).

19. Shein, V.I. (2010) *Korporativnyi menedzhment: opyt Rossii i SSHA* [Corporate Management: Russian and US Experience]. Moscow: Tipografiya “Novosti”. (In Russian).

© Т.Н. Куликова, В.Н. Софьина, М.Е. Макарова, А.С. Галченко, А.А. Беляева, 2020

© Tatyana N. Kulikova, Vera N. Sof'ina, Maria E. Makarova, Anna S. Galchenko, Angelika A. Belyaeva, 2020

Вклад соавторов

Куликова Т.Н.: концепция и дизайн исследования, статистическая обработка данных, *Софьина В.Н.*: концепция и дизайн исследования, *Макарова М.Е.*, *Галченко А.С.*, *Беляева А.А.*: сбор и обработка материала.

Authors' contribution

Kulikova T.N.: concept and design of research, statistical data processing, *Sof'ina V.N.*: concept and design of research, *Makarova M.E.*, *Galchenko A.S.*, *Belyaeva A.A.*: collection and processing of material.

Информация об авторах

Куликова Татьяна Николаевна, аспирант, Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7072-3245, e-mail: ge_ta_@mail.ru

Софьина Вера Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-6697-9704, e-mail: paralel777@mail.ru

Макарова Мария Евгеньевна, аспирант, Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-5058-2537, e-mail: makarova030@mail.ru

Галченко Анна Сергеевна, аспирант, Северо-Западный Институт Управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2268-674X, e-mail: Anne-g@yandex.ru

Беляева Анжелика Анатольевна, зав. научно-исследовательской частью, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: anjelikaspb@gmail.com

Information about the authors

Tatyana N. Kulikova, Postgraduate, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7072-3245, e-mail: ge_ta_@mail.ru

Vera N. Sofina, Dr. Sci. (Ped.), Full Professor, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-6697-9704, e-mail: paralel777@mail.ru

Maria E. Makarova, Postgraduate, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-5058-2537, e-mail: makarova030@mail.ru

Anna S. Galchenko, Postgraduate, The North-Western Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2268-674X, e-mail: Anne-g@yandex.ru

Angelika A. Belaeva, Head of Research Department, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: anjelikaspb@gmail.com

Поступила в редакцию: 01.06.2020

Received: 1 June 2020

Принята к публикации: 16.06.2020

Accepted: 16 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 159.9.072.432

Современные предикторы школьной тревожности младших школьников

Е. И. Лебедева

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

Введение. В статье рассматривается структура школьной тревожности у младших школьников и ее взаимосвязь с познавательными процессами. Обоснована актуальность данной проблемы для психологической и педагогической науки. Выделены основные причины и проявления тревожности младших школьников. Приведен обзор работ отечественных и зарубежных педагогов и психологов по проблеме школьной тревожности как фактора, влияющего на развитие познавательных процессов младших школьников.

Материалы и методы. В ходе исследования были использованы психодиагностические методики: «Образная память», «Определение коэффициента смысловой и механической памяти», тест Тулуз-Пьерона (исследование скорости переработки информации, способности к произвольной концентрации, особенности свойств внимания – устойчивости, распределения, переключения), методика «Диагностика уровня развития мышления школьника» А. З. Зака (диагностика уровня сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий), тест школьной тревожности Филипса (изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста).

Результаты. Проведен сравнительный анализ характеристик памяти, внимания и мышления у обучающихся 2, 3 и 4 класса. Выделены преобладающие предикторы школьной тревожности у современных младших школьников. Проанализирована корреляционная связь показателей школьной тревожности и характеристик познавательных процессов.

Обсуждение и выводы. Сделаны выводы об общем показателе школьной тревожности у младших школьников и о взаимосвязи школьной тревожности с такими познавательными процессами, как логическая память и общая скорость протекания психической деятельности. Обозначены перспективы дальнейшего исследования школьной тревожности.

Ключевые слова: школьная тревожность, младшие школьники познавательные процессы, память, внимание, мышление.

Для цитирования: Лебедева Е.И. Современные предикторы школьной тревожности младших школьников // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 347–359.

Modern predictors of school anxiety primary school children

Elena I. Lebedeva

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

Introduction. The article examines the structure of school anxiety in younger students and its relationship with cognitive processes. The relevance of this problem for psychological and pedagogical science is proved. The main causes and manifestations of anxiety in primary school children are highlighted. A review of the works of domestic and foreign teachers and psychologists on the problem of school anxiety as a factor affecting the development of cognitive processes of younger students is given.

Materials and methods. In the course of the study were used psychodiagnostic methods: "Shape memory", "Determination of mechanical and semantic" memory test, Toulouse-Pieron (study speed of information processing, the ability to arbitrary concentrations, the particular properties of attention – sustainability, distribution, switching), the method of "Diagnostics of the level of thinking the student" A. Z. Zak (diagnostics of the level of formation of theoretical analysis and internal action plan), the Philips school anxiety test (studying the level and nature of school-related anxiety in children of primary and secondary school age).

Results. A comparative analysis of the characteristics of memory, attention and thinking in students of grades 2, 3 and 4 was conducted. The predominant predictors of school anxiety in modern primary school children are identified. The correlation between indicators of school anxiety and characteristics of cognitive processes is analyzed.

Discussion and conclusions. Conclusions are made about the General indicator of school anxiety in younger students and about the relationship of school anxiety with such cognitive processes as logical memory and the overall speed of mental activity. The prospects for further research of school anxiety are outlined.

Key words: school anxiety, primary school children, cognitive processes, memory, attention, thinking.

For citation: Lebedeva, I.A. (2020) Sovremennye prediktory shkol'noi trevozhnosti mladshikh shkol'nikov [Modern predictors of school anxiety primary school children]. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal. No 2. P. 347–359. (In Russian).

Введение

Обучение ребенка в начальной школе является значимой ступенью в его социально-психологическом развитии. С одной стороны, происходит активное изучение детьми окружающего мира, в процессе которого они приобретают знания, познают законы существования живого и неживого на Земле и учатся взаимодействовать окружающей действительностью. С другой стороны, модернизация и усовершенствование образовательной системы, внедрение и апробация новых педагогических технологий в учебный процесс предъявляют все более высокие требования к уровню развития познавательных процессов младших школьников [12]¹.

¹ Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие. М: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. 400 с.

Психологи отмечают, что тревожность и развитие психических познавательных процессов взаимосвязаны¹. Однако школьная тревожность – это неоднородное явление, которое включает в себя несколько компонентов (в частности, страх оценки, страх самовыражения, проблемы в отношениях со сверстниками и учителями и т.д.) Соответственно, ссылка на «школьную тревожность» в целом, без конкретизации ее компонентов может затруднить дифференциацию причин, ее вызывающих, и, следовательно, затруднить работу по ее снижению и профилактике. Таким образом, знание психологических факторов, обуславливающих школьную тревожность, позволит не только прогнозировать ее проявление, но и своевременно проводить необходимые профилактические мероприятия. Исследователями отмечено, что развитие познавательных процессов ребенка протекает успешнее на фоне положительных эмоций, и, тем самым, положительный благоприятный опыт способствует формированию внутренней мотивации учения. Имеющаяся у школьников тревожность, отрицательный эмоциональный фон, напротив, снижает активность в процессе обучения интерес к получению знаний, а также возникает отрицательная мотивация школьной деятельности.

Исходя из актуальности заявленной темы, нами (Лебедева Е.И., Вострокнутова А.Н.) было проведено исследование, целью которого явилось изучение особенности школьной тревожности младших школьников и ее связей с познавательной сферой. Объектом исследования выступили младшие школьники в возрасте от 8 до 12 лет, предмет исследования – уровень школьной тревожности и уровень развития познавательных процессов (внимание, память, мышление).

Была выдвинута следующая гипотеза: в структуре школьной тревожности младшего школьника можно выделить основные факторы, которые являются предикторами ее возникновения.

Обзор литературы

В ходе анализа работ отечественных и зарубежных педагогов и психологов по проблеме школьной тревожности как фактора, влияющего на развитие познавательных процессов младших школьников, можно отметить следующее. Под тревожностью понимается индивидуально-психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и

¹ Фридман Л.М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. С. 34.

интенсивным переживаниям [1,8]. В частности, в понятие школьной тревожности многие исследователи вкладывают различные аспекты устойчивого эмоционального неблагополучия в ситуации школьного обучения [3; 5]. Это может выражаться в повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании плохого отношения со стороны учителей и сверстников, страхах, связанных с проверкой знаний и с необходимостью продемонстрировать свои способности. Испытываемое чувство тревоги в учебной деятельности – это закономерный процесс, который всегда сопровождает познание. Оно активизирует познавательную активность, стимулирует внимание и процесс мышления. Тем не менее, тревожность оказывает дезорганизующее воздействие при частых и/или интенсивных переживаниях в учебных ситуациях [5; 9].

Обращаясь к младшему школьному возрасту, необходимо отметить, что он является наиболее ответственным этапом в период школьного детства [7]. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и во многом являются определяющими для последующих лет обучения [6; 11]. Школьная тревожность, возникающая у учащихся начальных классов, может оказывать дезорганизующее воздействие на учебную деятельность, тем самым препятствуя личностному развитию и снижая познавательные способности [2; 4].

Материалы и методы

Выборку исследования составили учащиеся вторых-четвертых классов лицея № 369 Красносельского района Санкт-Петербурга в количестве 62 человек: 22 человека – учащиеся второго класса, 22 человека – учащиеся третьего класса, 18 человек – учащиеся четвертого класса. Возраст испытуемых составил от 8 до 12 лет.

В ходе исследования были использованы психодиагностические методики: «Образная память», «Определение коэффициента смысловой и механической памяти», тест Тулуз-Пьерона (исследование скорости переработки информации, способности к произвольной концентрации, особенности свойств внимания – устойчивости, распределения, переключения), методика «Диагностика уровня развития мышления школьника» А.З. Зака (диагностика уровня сформированности теоретического анализа и внутреннего плана действий), тест школьной тревожности Филипса (изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста)¹.

¹ Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2012. 624 с.

Результаты исследования

Анализ полученных эмпирических данных позволил сделать следующие выводы.

Интегральные результаты изучения **школьной тревожности** (шкала 1. Общая тревожность в школе по методике Филипса представлены на рис. 1.)

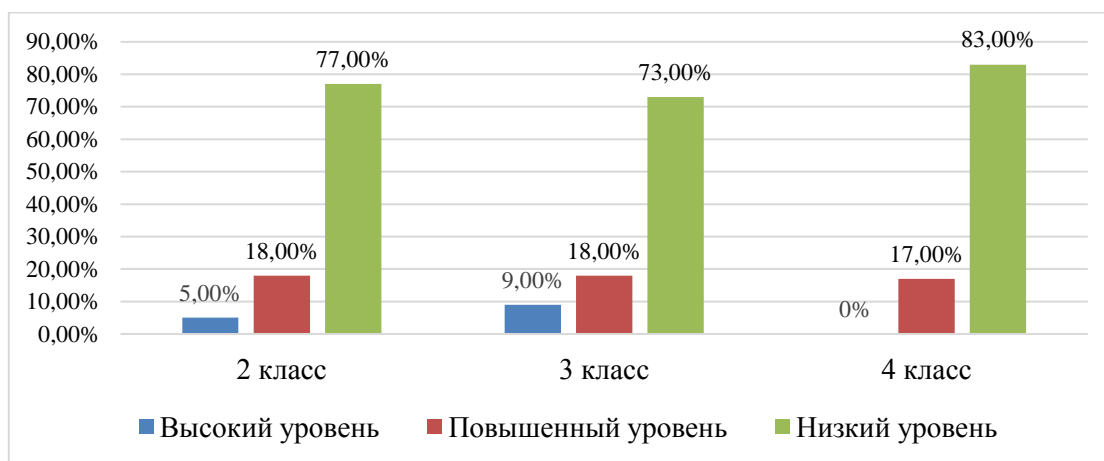


Рис. 1. Распределение значений показателя школьной тревожности по методике Филипса (2–4 кл.)

На графике можно заметить, что в группе младших школьников со 2 по 4 класс преобладает низкий уровень тревожности (77 %; 73%; 83% соответственно). Это говорит о том, что школа и школьные требования, трудности, возникающие в процессе обучения, в целом не являются для учащихся 2–4 класса травмирующими, что создает условия для нормального функционирования в школьном коллективе, формирования благополучного эмоционального фона и установления дружеских контактов и взаимоотношений в среде сверстников и взрослых. Повышенную тревожность имеют 18 % испытуемых среди учащихся 2 класса, 18% – среди учащихся 3 класса и 17 % – 4 класса. Такие показатели свидетельствуют о том, что в каждом классе есть некоторые дети, склонные переживать тревожность разной степени интенсивности находясь в школе: в процессе обучения, в ситуации проверки знаний и усвоения материала, а также в процессе взаимодействия в школьном коллективе. Высокая школьная тревожность проявляется среди учащихся 2-го и 3-го класса: 5 % и 9 % соответственно, что свидетельствует об относительно неблагоприятном эмоциональном фоне у относительно небольшого количества учащихся в сфере школьной жизни, препятствующем развивать свои потребности в успехе, строить нормальные взаимоотношения с окружающим и добиваться высоких достижений в учебе.

Далее результаты анализировались каждого класса по шкалам методики (1. Общая тревожность в школе, 2. Переживание социального стресса, 3. Фрустрация потребности в достижении успеха, 4. Страх самовыражения, 5. Страх ситуации проверки знаний, 6. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих, 7. Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, 8. Проблемы и страхи в отношениях с учителями).

Среди учащихся 2-го класса по всем шкалам школьной тревожности преобладает низкий уровень выраженности показателей. Это можно заметить на рис. 2. Однако стоит заметить, что показатели по шкале 6 «Страх не соответствовать ожиданиям других» значительно превышают норму. То есть для многих второклассников большую роль в совершении своих поступков играют *оценки и мнения окружающих*.

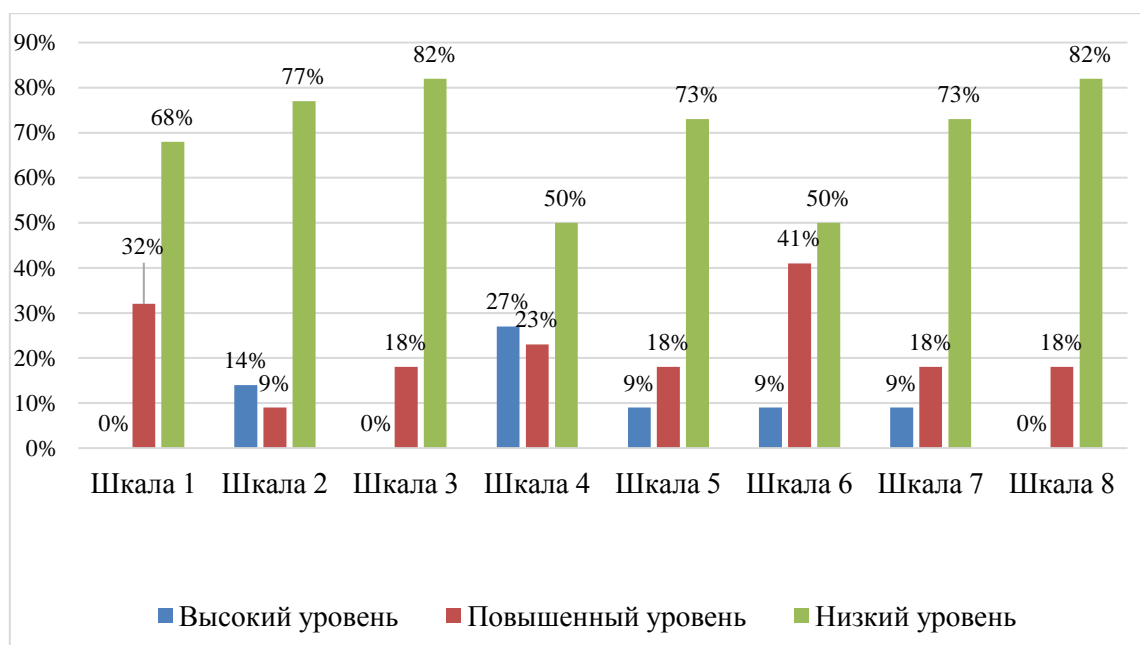


Рис. 2 Распределение значений шкал по методике Филипса (2 кл.)

Если обратиться к следующей диаграмме (рис. 3), которая отражает распределение значений по шкалам тревожности среди учащихся 3-го класса, то обнаруживается преобладание повышенного уровня показателя по шкалам 5, 6, 8. Шкала 5 «Страх ситуации проверки знаний» является ведущей среди 45 % испытуемых, что может выразиться в сильном волнении при выполнении школьного задания, страхе получить плохую отметку, допустить ошибку; шкала 6 «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих» – среди 50 %. Это может проявляться в том, что дети боятся раскрыться, тревожатся о том, насколько «правильно» они будут выглядеть в глазах ближнего окружения, то есть в большей степени в их

поведении преобладает *ориентация на мнение и оценку взрослых и сверстников*. Шкала 8 «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» также проявляется среди 50 % респондентов, что свидетельствует трудностях в *установлении контакта с учителем среди младших школьников*. Стоит отметить, что по шкале 4 «Фрустрация потребности в достижении успеха» 36 % испытуемых в ситуации школьного обучения испытывают трудности в *исполнении намеченных целей и планов*.

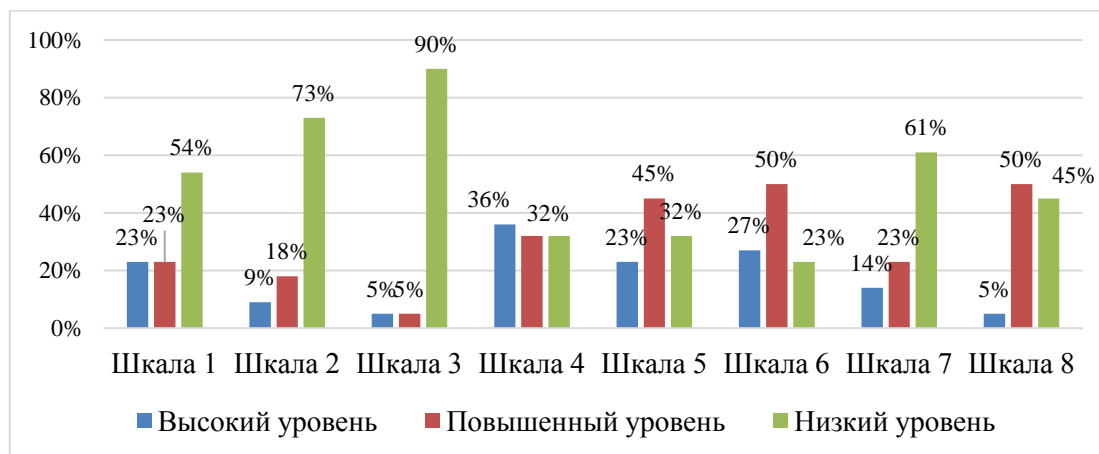


Рис. 3. Распределение значений шкал по методике Филипса (3 кл.)

Если обратиться к распределению показателей по шкалам тревожности среди учащихся 4-го класса (рис. 4), то можно увидеть следующее. Преобладающий уровень значений находится в пределах низкого уровня. Однако шкала 5 «Страх ситуации проверки знаний» и шкала 6 «Страх не соответствовать ожиданиям других» также достаточно выражены.

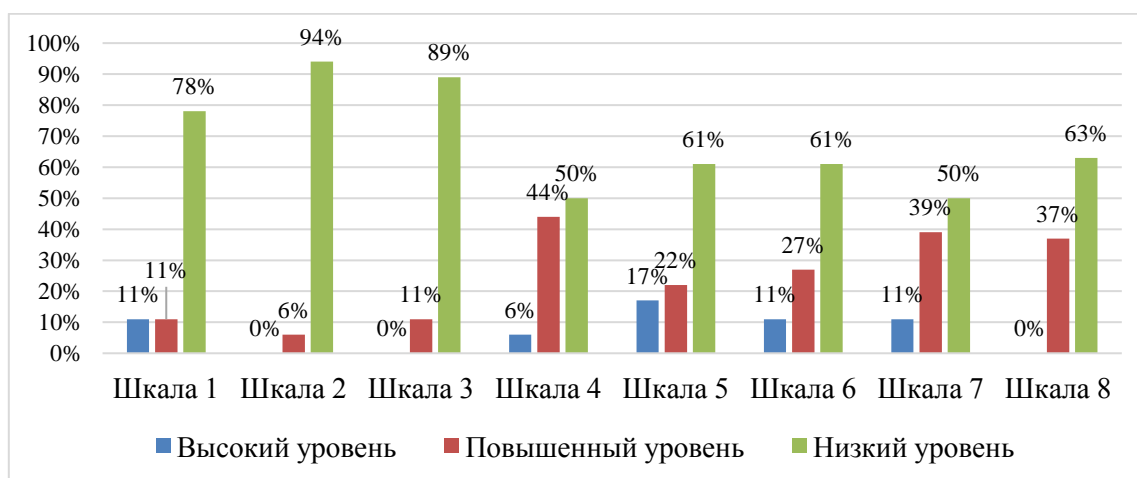


Рис. 4. Распределение значений шкал по методике Филипса (4 кл.)

Таким образом, можно отметить, что, несмотря на снижение уровня высокой тревожности к 4 классу, основную тревожность в ситуации школьного обучения младшие школьники испытывают чаще всего в ситуации оценивания себя другими, и по мере взросления эта ситуация несколько усиливается. В то же время к концу периода обучения в младшей школе происходит некоторая «формализация» тревожности оценивания – если во втором классе страх ситуации проверки знаний, в целом, невелик, то к четвертому классу он уже становится более выражен. Вместе с тем фрустрация потребности в достижении успеха и проблемы и страхи в отношениях с учителями не являются столь значимыми для младших школьников. Вероятно, в силу возрастных особенностей, эти показатели станут более актуальными в более старшем, подростковом возрасте. Безусловно, оказать влияние на результаты может и педагогический стиль учителя, т.к. в младшей школе дети, в основном, чаще общаются с одним учителем. Для контроля этой переменной следует значительно увеличить выборку, исследовав группы, обучаемые разными учителями, либо рандомизировать выборку, сконструировав ее из учеников различных школ, либо провести лонгитюдное исследование с данными группами. Все это можно рассматривать как перспективы дальнейшего исследования школьной тревожности младших школьников.

Обобщая результаты методик, направленных на изучение **познавательной сферы** у обучающихся 2–4 классов, можно выделить следующее: показатели образной памяти находятся в пределах нормы или выше нее; смысловая память развита больше, чем механическая, дети способны осознавать мнемическую задачу и осмысленно запоминать материал; показатели внимания также находятся в пределах нормы или выше; показатели словесно-логического мышления достаточно высоки. Все вышеизложенное относится к каждому классу и к общей выборке в целом.

Для оценки различий уровня развития психических познавательных процессов и школьной тревожности среди учащихся 2-го, 3-го, 4-го класса был выбран Н-Критерий Крускала-Уоллиса, который позволяет проводить математическую обработку одновременно между 3-мя выборками. Результаты сравнительного анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа показателей психических познавательных процессов и школьной тревожности младших школьников (2–4 кл.)

Психологический признак	2 класс, n=22 человека		3 класс, n=22 человека		4 класс, n= 22 человека		Н-критерий Крускала-Уоллиса	P
	M ± m	σ	M ± m	σ	M ± m	σ		
Общая тревожность	19,5±2,3	11	25,8±2,4	11,4	19,2±2,4	10	5,1	-
Образная память	9,1±0,4	1,9	9,8±0,6	2,6	10,4±0,5	2,2	2,5	-
Логическая память	0,8±0,05	0,2	0,9±0,03	0,12	0,8±0,04	0,2	1,8	-
Механическая память	0,6±0,04	0,2	0,5±0,04	0,21	0,5±0,04	0,2	1,2	-
Скорость психической деятельности	41,2±2,3	11	36,4±2,1	9,9	36,6±2,2	9,2	1,06	-
Показатель концентрации внимания	0,85±0,03	0,1	0,96±0,01	0,03	0,96±0,01	0,03	3,7	-
Мышление	9,9±0,77	3,6	13,9±0,94	4,4	16,4±0,61	2,6	22,5	<0.01

Стоит отметить, что существенных различий в уровне развития познавательных процессов и показателях школьной тревожности среди школьников разных годов обучения практически не выявлено. Обнаружено статистически значимое различие в уровне развития словесно-логического мышления среди младших школьников. Это означает то, что с переходом на новую ступень обучения в начальной школе наглядно-образное мышление начинает отходить на второй план. Дети становятся способными оперировать научными понятиями, появляется внутренний план действий и развиваются аналитические способности, тем самым формируется качественно новый уровень мышления.

Далее для подтверждения гипотезы был проведен общий корреляционный анализ по результатам теста школьной тревожности Филипса и батареи методик на изучение познавательных процессов. Значимые корреляционные связи представлены в табл. 2.

Таблица 2

*Результаты корреляционного анализа показателей
школьной тревожности и уровня развития психических
познавательных процессов среди младших школьников 2–4 классов*

Признак	Шк.1	Шк. 2	Шк.3	Шк.4	Шк.5	Шк.6	Шк.7	Шк.8
Логическая память	0,22	0,03	0,05	0,14	0,27	0,03	0,21	0,07
<i>P</i>	-	-	-	-	<0,05	-	-	-
Скорость психической деятельности	-0,29		-0,32		-0,25	-0,35		
<i>P</i>	<0,05	-	<0,05	-	<0,05	<0,01	-	-

Из таблицы видно, что логическая память положительно коррелирует с показателем по шкале 5 «Страх ситуации проверки школьных знаний». Возможно, негативные переживания, возникновение тревоги и беспокойства при оценивании качества усвоенного материала, активизирует у обучающихся процесс мыслительной переработки информации, вследствие чего устанавливаются прочные связи между отдельными ее частями, в результате чего она прочно закрепляется в памяти.

Отрицательная корреляция отмечается между показателями школьной тревожности и скоростью психической деятельности. В частности, помимо общей тревоги в различных учебных ситуациях, на особенности восприятия и переработки информации влияет страх ситуации проверки школьных знаний, страх не соответствовать ожиданиям других, а также негативные представления о результативности выполненной работы. В целом, можно отметить следующую тенденцию: важность оценки окружающими их работы, страх не соответствовать критериями успешности обучения играют значительную роль в школьной жизни и может привести к снижению скорости протекания психических познавательных процессов.

Корреляционный анализ взаимосвязи уровня школьной тревожности и уровня развития познавательных процессов, выполненный отдельно по 2, 3 и 4 классу, в целом подтверждает общую тенденцию.

Обсуждения и выводы

Таким образом, можно сделать следующие выводы. У младших школьников 2–4 класса уровень школьной тревожности находится на достаточно низком уровне. Наиболее тревожность связана со *страхом не*

соответствовать ожиданиям окружающих и (в 3 и 4 классах) *страхом ситуации проверки знаний* – следовательно, современным младшим школьникам очень актуально, как их оценивают. Соответственно, учет этих факторов при организации учебного процесса (в том числе при общении в диаде «учитель – ученик») предотвращает негативные последствия проявления школьной тревожности и позволяет школьникам успешно адаптироваться к условиям школьного обучения. Вместе с тем, фрустрация потребности в достижении успеха и проблемы и страхи в отношениях с учителями не являются столь значимыми для младших школьников.

С отдельными показателями школьной тревожности связаны такие показатели познавательной сферы младших школьников, как логическая память (прямая взаимосвязь – чем выше страх ситуации проверки знаний, тем выше логическая память) и общая скорость протекания психической деятельности (обратная взаимосвязь – чем выше школьная тревожность в целом и страх ситуации проверки знаний и страх не соответствовать ожиданиям окружающих в частности, тем ниже скорость протекания психических процессов). Полученные результаты не позволяют утверждать, что существует однозначная взаимосвязь между школьной тревожностью и памятью, вниманием и мышлением младших школьников. Вместе с тем, понимание выделенных прогностических предикторов школьной тревожности позволит не только прогнозировать ее проявление, но и своевременно проводить необходимые профилактические мероприятия, что, в конечном итоге, будет влиять на успешность школьного обучения.

В качестве перспектив дальнейшего изучения школьной тревожности можно рассмотреть изучение изменения ее структуры и влияние на процесс обучения в средних и старших классах общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Брель Е.Ю., Гайдук С.В. Проблемы развития тревожности у младших школьников // Сибирский психологический журнал. 2000. № 12. С.79–84.
2. Волков Б. С. Психология младшего школьника. М.: Академический Проект, 2005. 208 с.
3. Гуров В. А. Тревожность и здоровье младших школьников // Вестник ТГПУ. 2009. № 4(82). С. 56–60
4. Куприянчук М.Н, Суслова Е.С., Савкина О.М. Влияние высокого уровня тревожности на нейропсихологические показатели у детей младшего школьного возраста // Воспитание и обучение детей младшего возраста: сб. материалов ежегод. междунар. науч.-практ. конф. М., 2012. С. 40–48.

5. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
6. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2012. 656 с.
7. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2016. 460 с.
8. Полшкова Т. А. Проблема ситуативной тревожности в психолого-педагогических исследованиях // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II Междунар. науч. конф. Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 107–110.
9. Тарасова С.Ю. Школьная тревожность. Причины, следствия и профилактика. М.: Генезис, 2015. 144 с.
10. Фомина Л. Ю. Влияние эмоций на познавательную деятельность младшего школьника // Ученые записки. 2010. Т. 3. № 1(9). С. 58–63.
11. Шаров И.А., Субботкина М.И. Возрастные особенности младшего школьника в контексте формирования универсальных учебных действий // Вестник ТГУ. 2012. № 12(116). С. 181–184.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

References

1. Brel', E.Yu., Gajduk, S.V. (2000) Problemy razvitiya trevozhnosti u mladshih shkol'nikov [Problems of anxiety development in primary school children]. *Sibirskij psichologicheskij zhurnal* – Siberian psychological journal. No 12. P. 79– 84. (In Russian).
2. Volkov, B.S. (2005) *Psichologiya mladshogo shkol'nika* [Junior school psychology]. Moscow: Akademicheskij Proekt. (In Russian).
3. Gurov, V.A. (2009) Trevozhnost' i zdorov'e mladshih shkol'nikov [Anxiety and health of primary school children]. *Vestnik TGPU – Bulletin of the TGPU*. No 4(82). P. 56–60. (In Russian).
4. Kuprianchuk, M.N, Suslova, E.S., Savkina, O.M. (2012) Vliyanie vysokogo urovnya trevozhnosti na nejropsichologicheskie pokazateli u detej mladshogo shkol'nogo vozrasta [Influence of high level of anxiety on neuropsychological indicators in primary school children] *Vospitanie i obuchenie detej mladshogo vozrasta* [Education and training of young children] Proceedings of the International Conference. P. 40–48. (In Russian).
5. Miklyayeva, A.V., Rumyanцева, P.V. (2004) *Shkol'naya trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korrekciya* [School anxiety: diagnosis, prevention, correction]. Saint Petersburg: Rech'. (In Russian).
6. Muhina, V.S. (2012) *Vozrastnaya psichologiya. Fenomenologiya razvitiya* [Age psychology. The phenomenology of development]. Moscow: Akademiya. (In Russian).
7. Obuhova, L.F. (2016) *Vozrastnaya psichologiya* [Age psychology]. Moscow: YUrajt. (In Russian).
8. Polshkova T.A. (2013) Problema situativnoj trevozhnosti v psichologo-pedagogicheskikh issledovaniyah [The problem of situational anxiety in psychological and pedagogical research]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj psichologii* [Current issues of modern psychology]. Proceedings of the 2nd International Conference. Chelyabinsk: Dva komso-mol'ca, P.107–110. (In Russian).

9. Tarasova, S.Yu. (2015) *Shkol'naya trevozhnost'. Prichiny, sledstviya i profilaktika* [School anxiety. Causes, consequences and prevention]. Moscow: Genezis. (In Russian).

10. Fomina, L.Yu. (2010) Vliyanie emocij na poznavatel'nyuyu deyatel'nost' mladshogo shkol'nika [The influence of emotions on the cognitive activity of a younger student]. *Uchenye zapiski* [Scientific notes]. Vol.1.3 (9). P. 58–63. (In Russian).

13. Sharov, I.A., Subbotkina, M.I. (2012) Vozrastnye osobennosti mladshogo shkol'nika v kontekste formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij [Age features of the younger schoolboy in the context of the formation of universal educational actions]. *Vestnik TGU – Bulletin of the TGU*. No 12 (116). P. 181–184. (In Russian).

14. El'konin, D.B. (1989) *Izbrannye psichologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika. (In Russian).

© Е.И. Лебедева, 2020

© Elena I. Lebedeva, 2020

Информация об авторе

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

Information about the author

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

Поступила в редакцию: 01.06.2020

Received: 1 June 2020

Принята к публикации: 16.06.2020

Accepted: 16 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

УДК / UDC 159.9

Этнопсихологические особенности представлений о юности и зрелости в турецкой и российской выборках

В. И. Михайлов

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

Введение. Во введении определена актуальность исследования, связанная с динамикой развития человека в различных культурах. Обосновывается тот факт, что культуральные особенности в значительной мере находят свое выражение в зрелом возрасте. Однако само понятие зрелости и одобряемых в обществе личностных особенностей в различных культурах имеет как общие черты, так и различия. Исходя из этого, в теоретической части исследования рассматриваются основные проблемы, связанные с представлениями о зрелости.

Материалы и методы. В ходе исследования, в котором приняло участие 72 представителя туркоговорящей выборки и 32 представителя русскоязычной выборки, был использован метод качественного и частотного анализа. Отбор в группы осуществлялся по результатам собеседования в процессе работы дипломатического ведомства. В качестве метода исследования была использована первичная анкета, ориентированная на уточнение понятия зрелости.

Результаты исследования. Результаты исследования были разбиты на два основных блока. Один из них включил изучение различий в представлениях о зрелости и юности в российской и турецкой выборке. Второй блок анализа по результатам анкеты был ориентирован на принятые в обществе и одобряемые качества личности. Качественный и частотный анализ показал, что различия между выборками наблюдаются в большей мере в сфере представлений о юности.

Обсуждение и выводы. Обобщение результатов исследования позволило сделать вывод о том, что понятие зрелости в обеих выборках принято связывать, в основном, с ограничениями в поведении или самодисциплиной (40% в русской выборке и 16% – в турецкой), а также с интеллектуальными показателями. Однако в российской выборке акцент делается на ограничении поведения (87%), в то время как в турецкой выборке – на интеллектуальных возможностях и трудолюбии (69%). В то же время юность принято связывать с психологическими проблемами в отечественной выборке и неконтролируемой активностью, темповыми характеристиками – в турецкой. Кроме этого, можно сделать вывод о том, что характеристики зрелости лишь частично совпадают с одобряемыми формами поведения в обеих выборках.

Ключевые слова: культура, зрелость, юность, ограничительное поведение, одобряемые формы поведения.

Для цитирования: Михайлов В.И. Анализ основных представлений о зрелости в различных культурах (на примере турецкой и российской выборки) // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 360–372.

Ethnopsychological features of ideas about youth and maturity in the Turkish and Russian samples

Vyacheslav I. Mikhailov

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

Introduction. The introduction substantiates the relevance of the research related to the dynamics of human development in various cultures. The author substantiates the fact that cultural features largely find their expression in adulthood. However, the very concept of maturity and socially approved personal characteristics in different cultures has both common features and differences. Based on this, the theoretical part of the study examines the main problems associated with the concepts of maturity.

Materials and methods. In the course of the research, the method of qualitative and frequency analysis was used. The study involved 72 representatives of the Turkish-speaking sample and 32 representatives of the Russian-speaking sample. The selection for the study groups was based on the results of an interview in the course of the work of the diplomatic Department. The primary questionnaire aimed at clarifying the concept of maturity was used as a research method.

Results. The results of the study were divided into two main blocks. One of them included the study of differences in perceptions of maturity and youth in the Russian and Turkish samples. The second block of analysis based on the results of the questionnaire was focused on socially accepted and approved personality qualities. Qualitative and frequency analysis showed that differences between the samples are observed to a greater extent in the field of ideas about youth.

Discussion and conclusions. Summarizing the results of the study, it was concluded that the concept of maturity in both samples is usually associated with restrictions in behavior or self - discipline (40% in the Russian sample and 16% in the Turkish one), as well as with intellectual indicators. However, in the Russian sample, the emphasis is on limiting behavior (87%), while in the Turkish sample – on intellectual capabilities and hard work (69%). At the same time, youth is usually associated with psychological problems in the domestic sample and uncontrolled activity, tempo characteristics – in the Turkish one. In addition, it can be concluded that the characteristics of maturity only partially coincide with the approved behaviors in both samples.

Key words: culture, maturity, youth, restrictive behavior, approved behaviors.

For citation: Mikhailov, V.I. (2020) Analiz osnovnyh predstavlenij o zrelosti v razlichnyh kul'turah (na primere tureckoj i rossijskoj vyborki) [Analysis of the main ideas about maturity in different cultures (on the example of Turkish and Russian samples)]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No 2. P. 360–372. (In Russian).

Введение

Развитие современной культуры сопряжено с несколькими основными тенденциями, проявляющими себя на уровне социально-психологических процессов. Во-первых, это тенденции глобализации и унификации сообществ на фоне свободного перемещения и общения участников, в том числе в интернете. Во-вторых, замещение традиционных национальных ритуалов и ценностей на универсальные ценности, свойственные многим сообществам. В-третьих, очень быстрый темп изменения базовых ценностей, связанных с высокой скоростью получения и обработки информации. И, наконец, непредсказуемый, конструируемый по ходу развития общества, характер данных изменений, связанных как с глобальными, так и ситуативными факторами, порожденными той или иной культурой. Характер этих изменений является тем более значительным, чем более выраженным является темп жизни.

В результате этих изменений мы можем наблюдать и несколько негативных тенденций развития общества, описанных Т. Стефаненко, Н.И. Новак, А.Я. Гуревич и другими авторами, которые связаны с тем, что в современном мире остро встает вопрос о сохранении национальной идентичности и культурального своеобразия, колорита, свойственного той или иной культуре [6; 9]. Дефицит понимания подобного своеобразия может значительно повлиять на специфику коммуникативных связей между культурами, а также отразиться на деловых и культуральных связях между различными обществами. Подобное своеобразие приобретает особое значение в том случае, когда речь идет о культурах Востока и Запада, имеющих традиционно различные (в том числе религиозные) основания для развития. Именно последний факт обусловил актуальность данного исследования.

Объектом исследования стали те члены общества (культуры), которые способны проявлять максимальную активность, то есть люди, достигшие «акме» или зрелого возраста. Предметом исследования являлось понятие зрелости в различных культурах. Новизну исследования составил культуральный подход к определению зрелости, поиск общих и отличительных черт зрелой личности в турецкой и русскоязычной выборках.

Целью исследования было проведение дифференциального анализа представлений о зрелости в русскоязычной и туркоязычной выборках. В качестве промежуточной гипотезы исследования выступило предположение о наличии значительного количества как отличительных, так и общих черт определения зрелости, в том числе в области определения личностных особенностей.

Обзор литературы

Понятие зрелости принято связывать с изучением различных этапов жизненного пути индивида, которые принято делить на несколько основных категорий, таких как детство, юность, взрослость (или зрелость) и т.д. Несмотря на то, что классификационные основания этапов жизненного пути существенно отличаются у различных авторов, можно говорить о том, что каждая классификация включает в себя один из важнейших этапов развития человека – зрелость. Исключительную важность данный феномен приобретает еще и потому, что связан с развитием такого комплекса индивидуально-психологических особенностей субъекта, который позволяет ему не только проявлять активность, осуществлять профессиональные функции, но и активно влиять на окружающую, в том числе социальную, среду. В структуру качеств зрелого человека принято включать индивидуальные свойства, личностные особенности, особенности поведения, которые, однако, в данном возрасте приобретают определенную специфику, проявляющую себя в изменении доминант и акцентов развития человека [1]. Особое значение при описании данного периода принято придавать различным параметрам индивидуальности человека, таким как нарастание функциональной способности и продуктивности, скорость выполнения деятельности [1], возможность выдерживать высокие умственные нагрузки¹, способность к разнообразию, направленность на результат и т.д.

На зависимость проблемы формирования зрелого человека от способности ориентироваться не только на себя, но и других людей, их интересы, в своих работах указывает Н.М. Артеменко. Она же отмечает, что в структуру психологических качеств зрелого человека необходимо включать так называемый интеллектуальный фактор, который автор рассматривает как основной показатель его развития, проявляющийся в смене различных умственных позиций в зависимости от обстоятельств и ситуации, наличии высокого уровня критичности, умении менять свою точку зрения под влиянием значимых изменений субъекта или объекта изучения². Это тем более важно, поскольку на данный момент мировосприятие

¹ Артеменко Н.М. Этнический фактор в становлении устойчивости суждений старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Армавир, 2001. 21 с.; Власенкова Е.Г. Особенности смысловой сферы зрелой личности с разным уровнем самореализации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Южно-Сахалинск: Южно-Сахалинский университет, 2005. 24 с.

² Артеменко Н.М. Указ. соч.

субъекта находится под существенным влиянием целой совокупности параметров, в том числе, не всегда контролируемой и не всегда ориентированной на социально-значимые установки интернет-среды. В частности, о влиянии средового пространства на человека пишет Л.Н. Гумилев, Б.П. Вышеславцев, Р.Ю. Порозов, Н.А. Шматко, Л.Е. Трушина, В.Л. Каганский, С. Landry и др. Социальные влияния и формирование системы представлений у человека, отражают в своих работах А. Олпорт, С. Московичи, А. Giddens, У. Вебб и др. [4; 5; 12; 13; 16; 18; 20; 21].

Еще одной важной проблемой формирования зрелой личности является взаимовлияние человека и социальной среды, в связи с чем в современной возрастной психологии возникает так называемая проблема смены приоритетов. Так, можно констатировать, что в качестве референтного периода культуры в обществе все чаще и чаще признается не зрелость, а юность. «Культ молодости» на данном этапе развития общества практически заслонил собой те ценности, которые были связаны с формированием зрелого человека, такими как самоактуализация, высокий уровень развития социально-психологических качеств личности, ответственность, добропорядочность, нормативность и т.д. Исходя из этого, можно говорить о том, что для многих людей время формирования зрелости зачастую сдвигается на весьма неопределенный срок, а для некоторых и вовсе не наступает. По мнению О. Шпенглера, А. Билза, С.Д. Марковой, В.Ю. Костенко¹ и других авторов, в особенной мере данная тенденция присуща западным обществам [2; 3; 8; 16].

И, наконец, последняя и очень важная проблема определения зрелости связана с тем, что установление границ и сущностных характеристик зрелого возраста всегда имеет выход на ряд социально-психологических изменений и процессов, имеющих место в обществе, а именно акселерацию, изменение общественных нормативов и установок в рамках каждого поколения, моду, нормы в области профессиональной подготовки и профессиональной карьеры, смысловую ориентацию общества в целом и т.д. Подобные феномены описаны в работах Т.Г. Стефаненко, О.Ф. Николенко², Д.Н. Замятина, Э. Фромма [1; 14].

¹ Костенко В.Ю. Рефлексивные предпосылки личностной зрелости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2017. 33 с.

² Николенко О.Ф. Идея ценности зрелой личности в европейской культуре: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов н/Д, 2007. 23 с.

В целом, современные исследования в области изучения личностных особенностей зрелого человека позволяют сделать вывод об изменении общего фона формирования личности и понимания зрелости как таковой. Так, смена возрастной концепции, специфика изменения социальной и профессиональной среды, накопление усталости, потеря индивидуальности и любознательности, дезорганизация духовной жизни, чрезмерная ориентация современного человека на совокупность не связанных с естественной средой жизни потребностей, порождаемых современным развитием общества ведут к существенным изменениям в структуре личностных особенностей современного зрелого субъекта [10; 11; 17].

И хотя, как и прежде, целью современного зрелого человека является желание добиться успеха в жизни, реализовать свой потенциал, проявить себя как личность, однако, на данный момент, это требует «поиска новых опор», конструирования новых жизненных моделей, отсутствовавших в жизни прежних поколений. Е.Г. Власенкова полагает, что в настоящий момент именно стремление человека к самореализации и самопознанию может быть признано в качестве одного из показателей личностной зрелости и рассматриваться в качестве основного субъективного фактора его развития. В свою очередь, понятие самоактуализации, личностного роста, личностного самоосуществления, составляет элементы процесса развития личности. Более того, ориентация человека на самоосуществление является одной из ведущих тенденций последних десятилетий, в отличие от представлений, господствовавших на протяжении XX века, когда в основе процесса идентификации поколения среднего возраста лежала тенденция к актуализации в профессиональной деятельности.

Однако можно говорить о том, что некоторые параметры взрослого зрелого человека остаются неизменными уже на протяжении нескольких столетий. Подобные качества или индивидуальные особенности в максимальной степени связаны с теми характеристиками, которые присущи представителям определенной социальной общности в целом и имеют прямой выход на совокупность культуральных особенностей и норм [7; 22; 24]. В целом, изучение зависимости формирования качеств зрелого человека от социальных влияний, культуральных особенностей воспитания, специфики формирования зрелого человека в разных культурах, а также общей динамики изменений в области культуральных проявлений

и связанных с ними социальных влияний, ввиду расширения межкультуральных связей, требует к себе все большего внимания исследователей [15; 19; 23].

Таким образом, подводя итоги теоретической части исследования, мы можем говорить о том, что под зрелой личностью в психологии принято понимать совокупность качеств, которые включают в себя направленность не только на собственное развитие (свойственное юности), но и развитие социума и себя в социуме, реализацию собственного потенциала, направленность на конструирование собственной жизни, самоактуализацию, проявление таких качеств, как ответственность, добропорядочность, нормативность. Однако понимание зрелости невозможно вне понимания границ, отделяющих данный возрастной период от юности, признаками которой являются саморазвитие, самоопределение и направленность на поиск нового (поисковое поведение) и т.д.

Материалы и методы

Исходя из анализа публикаций, были выделены основные направления исследования представлений в области определения понятия зрелости. В этих целях нами была разработана анкета, построенная на основе результатов теоретического исследования и включенного наблюдения. Целью первичного варианта анкеты являлось уточнение параметров дальнейшего исследования понятия юности и зрелости. В исследовании приняло участие 72 представителя туркоговорящей выборки и 32 представителя русскоязычной выборки. Отбор в группы исследования осуществлялся по результатам собеседования в процессе работы дипломатического ведомства. Предметом исследования стали целостные представления о зрелости (юности) и специфика представлений о данных качествах в различных выборках.

В процессе исследования использовался метод качественного и частотного анализа результатов анкеты. В основу первичного варианта анкеты были положены вопросы, имеющие отношение к дифференциации понятий зрелости и юности, а также нормативным представлениям в обществе.

Основу турецкой выборки составили мужчины (97%). Выборка русскоговорящих исследуемых также состояла в основном из мужчин (75%), однако процент представленности женской выборки был значительно выше (25%). Средний возраст туркоязычной выборки составил 31,3 года,

русскоязычной – 30 лет. В турецкоязычной выборке лишь 17% имеют высшее образование (университет), и 10% окончили начальную школу. Остальные имеют среднее специальное образование (лицей), которое является наиболее популярным и позволяет занимать достаточно высокие статусные позиции. Так, среди закончивших лицей есть капитаны яхт, бизнесмены, владельцы собственного бизнеса и т.д. В свою очередь, окончившие университет заняты в банковском бизнесе, преподавании, бизнесе, туризме, то есть областях, требующих специальных знаний. Только 2 человека занимают неспецифические позиции (массажист, туризм). В русскоязычной выборке 80% опрошенных имеет высшее образование, 4% – среднее специальное, 2% – среднее образование. Остальные находятся в процессе обучения. Общей связи с профессиональной занятостью в данной выборке также не прослеживается.

Результаты исследования

На первом этапе исследования с помощью анкеты нами было определено само понятие зрелости и юности, а также определены основные различия по данным параметрам между выборками.

Таблица 1

Наиболее часто встречающиеся ответы

	Вопрос	Группа 1 (русские)	Группа 2 (турки)
1	Описание понятия зрелости	Самодисциплина, целеустремленность (40%) Волевые качества личности (47%) Здравомыслие (33%)	Ум, образование, сообразительность (36%) Трудолюбие (33%) Самодисциплина (16%) Усердие и честность (10%)
2	Описание понятия юности	Импульсивность (40%) Наличие комплексов, Невоспитанность (13%)	Скорость, темп (29%) Развлечения (16%) Отсутствие прогноза, импульсивность (19%)

Согласно анализу представлений о зрелости в турецкой выборке, можно говорить о том, что максимальное количество показателей, определяющих это понятие, связываются с образованием и сообразительностью, а также самодисциплиной. Достаточно популярными являются также такие характеристики, как храбрость, уверенность в себе, активность, общительность, порядочность, спокойствие. В российской выборке первые места заняли показатели волевых качеств (самодисциплина и личностные волевые качества) и здравомыслие. Популярным качеством, характеризующим этот возраст, является такое качество как спокойствие.

В свою очередь, определение юности включает себя в турецкой выборке темповые характеристики, отсутствие прогноза и склонность к развлечению. Реже встречается легкомыслие, вспыльчивость, отношение к жизни, как к игре. В отечественной выборке данный возраст принято связывать с импульсивностью и личностными комплексами, а также невоспитанностью. В целом, описание качеств, присущих юности, в российской выборке является более ориентированным на психологические качества. Однако в ответах турецких респондентов в большей мере присутствует оценка позитивной эмоциональной составляющей.

Интересным оказался тот факт, что представления о зрелости в обеих культурах связаны, как правило, с определенными ограничительными мерами, имеющими отношение к волевому потенциалу человека. В свою очередь, показатель трудолюбия в определении зрелости преобладает в турецкой выборке. Также можно сказать, что показатели в структуре оценки зрелости в большей мере совпадают с показателями стандартных и одобряемых форм поведения в турецкой выборке (честность). Такая же тенденция наблюдается по показателю воспитания при оценке русскоговорящей выборки.

Таблица 2

Наиболее часто встречающиеся ответы, направленные на отражение форм поведения, свойственных данной культуре

	Вопрос	Группа 1 (русские)	Группа 2 (турки)
1	Формы поведения, принятые в культуре	Уважение к старшим (33%) Православие (20%) Воспитание, доброта (14%)	Гостеприимство (55%) Добросердечность (36%) Взаимовыручка (22%) Уважение, патриотизм, честность (11%)
2	Одобряемые формы поведения	Честность (26%) Уважение (20%) Соблюдение религиозных требований, пунктуальность, патриотизм (14%)	Честность (33%) Уваж. к другим (30%) Взаимопонимание и работа на благо отечества (25%) Толерантность и доброта (17 и 18%)

Учитывая связь юного и зрелого поведения с параметрами принятых и одобряемых качеств в том или ином обществе, можно говорить, что зрелость, в основном, проявляет себя через понятие самодисциплины, а юность – посредством усвоения опыта в процессе воспитания, что в русской выборке подтверждается высокими показателями уважения к старшим.

Обсуждение и выводы

Следует сказать, понятие зрелости не всегда совпадает с формами одобряемого поведения и включает в себя в турецкой выборке понятие трудолюбия, сообразительности, самодисциплины, в русской выборке – связано только с рядом ограничительных понятий и здравомыслием. В целом, в обеих выборках понятие самодисциплины является одним из важнейших определений зрелости.

В свою очередь, юность в отечественной выборке определяется посредством описания отрицательных психологических комплексов, в то время как в турецкой выборке акцент делается на активности данной части общества. В целом, можно говорить о том, что в русскоговорящей выборке при описаниях зрелости и юности предпочтительными являются личностные показатели и ограничительное поведение, в то время как в турецкой выборке предпочтительными являются показатели, связанные с активностью и показателями социально-одобряемого поведения. Налицо смещение акцентов с внутреннего на внешний фокус восприятия в турецкой выборке.

Анализ форм поведения, принятых в культуре, показал, что к формам поведения принятым в турецкой выборке принято, чаще всего, относить ряд качеств социально-психологического порядка, обеспечивающих взаимодействие (общение, гостеприимство, взаимовыручку, добросердечность), а также качеств, связанных с отношением к Родине. В отечественной выборке общепринятыми считаются формы поведения, связанные с ограничительными мерами (уважение, доброта, воспитанность). Однако, в целом, одобряемые формы поведения являются практически одинаковыми (честность, уважение других, патриотизм).

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2015. 272 с.
2. Билз А. Аккультурация // Антология исследований культуры. Интерпретация культуры / отв. ред. А. А. Мостова. Т.1. СПб., 1997. С. 348–370.
3. Виноградова А.И. Социокультурные нормы современной западной модели культуры в системе стандартов духовности различных типов общества // Культурология, искусствоведение и филология: современные взгляды и научные исследования: сб. ст. XVII междунар. науч.-практ. конф. М.: Интернаука, 2018. С. 21–25.
4. Вышеславцев Б. П. Кризис индустриальной культуры: избр. соч. М.: Астрель, 2006. 1037 с.
5. Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. СПб.: Кристалл, 2002. 576 с.

6. Гуревич А. Я. Изучение ментальностей: социальная история и психология исторического синтеза // Советская этнография. 1988. № 6. С. 16–25.
7. Замятин Д.Н. Метагеография: пространство образов и образы пространства. М.: Аграф, 2004. 512 с.
8. Маркова С.Д. Аккультурация: к теории вопроса [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 12. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/60006> (дата обращения: 21.03.2020).
9. Новак Н.И. Функциональные особенности культурной традиции // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Философия. Политология. Культурология. 2018. Т. 2. № 4. С. 171–177.
10. Петровский А.В. Общая психология. М.: Академия, 1996. 496 с.
11. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.
12. Порозов Р.Ю. Культурно-образовательное пространство города: моногр. Екатеринбург, 2016. 174 с.
13. Трушина Л.Е. Культурология города как самостоятельная дисциплина // Формирование дисциплинарного пространства культурологии: материалы науч.-метод. конф., 16 янв. 2001. СПб., 2001. С. 209–210.
14. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: АСТ, 2017. 736 с.
15. Шаповаленко И.В. Емельянова Е.А. Гражданская позиция в контексте достижения личностной зрелости: кросс-культурное исследование студенческой молодежи // Горизонты зрелости: сб. науч. ст. / под ред. Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцова. М., 2015. С. 21–31.
16. Шматко Н.А., Качанов Ю.Л. Территориальная идентичность как предмет социологического исследования // Социс. 1998. № 4. С. 94–98.
17. Шпенглер О. Закат Европы очерки морфологии мировой истории: в 2 т. М.: Мысль, 1998. Т. 2: Всемирно-исторические перспективы. 624 с.
18. Beck U. Risk Society. Thousand Oaks: Sage, 1992. 125 p.
19. Capsi R., Roberts B.W., Shiner R.L. Personality development: stability and change // Annual Review of Psychology. 2005. Vol. 56. P. 453–484.
20. Giddens, A. The constitution of society / A. Giddens. Oxford: Polity Press, 1997. 267 p.
21. Landry C. The creative city: A Toolkit for Urban Innovations. London: Demos, 1995. 344 p.
22. Lucariello J. Mind, culture, and person: Elements in a cultural psychology // Human Development, 1995. Vol. 38. P. 2–18.
23. Snarey J., Kohlberg L., Noam G. Ego development in perspective: Structural stage, functional phase, and cultural age-period models // Developmental Review. 1983. Vol. 3. № 3. P. 303–338.
24. Werner O., Campbell D.T. Translaction, working through interpreters and the problem of decentering // A handbook of method in cultural anthropology / Ed. By R. Naroll, R. Cohen. N.Y.: American Museum of Natural History, 1970. P.398–422.

References

1. Ananyev, B.G. (2015) *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya* [On the problems of modern human knowledge]. St. Petesburg: Piter. (In Russian).
2. Biles, A. (1997) *Akkul'turatsiya* [Acculturation]. In: *Antologiya issledovaniy kul'tury. Interpretatsiya kul'tury* [Anthology of cultural studies. Interpretation of culture]. Vol. 1. St. Petesburg. P 348–370. (In Russian).

3. Vinogradova, A.I. (2018) Sotsiokul'turnye normy sovremennoi zapadnoi modeli kul'tury v sisteme standartov dukhovnosti razlichnykh tipov obshchestva [Sociocultural norms of the modern Western model of culture in the system of standards of spirituality of various types of society]. *Kul'turologiya, iskusstvovedenie i filologiya: sovremennye vzglyady i nauchnye issledovaniya* [Culturology, Art history and Philology: modern views and scientific research]. Proceedings of International Conference. Moscow: LLC "Internauka". P. 21–25. (In Russian).
4. Vysheslavtsev, B.P. (2006) *Krizis industrial'noi kul'tury: izbr. soch.* [Crisis of industrial culture: election. op.]. Moscow: Astrel'. (In Russian).
5. Gumilev, L.N. (2002) *Ethnosphere: the history of people and the history of nature* [Ehtnosfera: istoriya lyudei i istoriya prirody]. St. Petersburg: Kristall, 2002. (In Russian).
6. Gurevich, A.Ya. (1988) Izuchenie mental'nostei: sotsial'naya istoriya i psikhologiya istoricheskogo sinteza [Study of mentalities: social history and psychology of historical synthesis]. *Sovetskaya ehtnografiya – Soviet Ethnography*. No 6. P. 16–25. (In Russian).
7. Zamyatin, D.N. (2004) *Metageografiya: prostranstvo obrazov i obrazy prostranstva*. [Metageography: the space of images and images of space]. Moscow: Agraf. (In Russian).
8. Markova, S.D. (2015) Acculturation: to the theory of the question [Online] *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovatsii – Modern scientific research and innovation*. No. 12. Available from: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/60006> (Accessed: 21.03.2020). (In Russian).
9. Novak, N.I. (2018) Funktsional'nye osobennosti kul'turnoi traditsii [Functional features of cultural tradition]. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filosofiya. Politologiya. Kul'turologiya – Scientific notes of the V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Philosophy. Political science. Culturology*. Vol. 2. No 4. P. 171–177.
10. Petrovskii, A.V. (1996) *Obshchaya psikhologiya* [General psychology]. Moscow: Akademiya. (In Russian).
11. Platonov, K.K. (1986) *Struktura i razvitie lichnosti* [Structure and development of personality]. Moscow: Nauka. (In Russian).
12. Porozov, R.Yu. (2016) *Kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo goroda* [Cultural and educational space of the city]. Yekaterinburg. (In Russian).
13. Trushina, L.E. (2001) Kul'turologiya goroda kak samostoyatel'naya distsiplina [Culturology of the city as an independent discipline]. *Formirovanie distsiplinarnogo prostranstva kul'turologii* [Formation of the disciplinary space of Culturology]. Proceedings of International Conference. St. Petersburg. P. 209–210. (In Russian).
14. Fromm, E. (2017) *Anatomiya chelovecheskoi destruktivnosti* [Anatomy of human destructiveness]. Moscow: AST. (In Russian).
15. Shapovalenko, I.V. Yemelyanova, E.A. (2015) Grazhdanskaya pozitsiya v kontekste dostizheniya lichnostnoi zrelosti: kross-kul'turnoe issledovanie studencheskoi molodezhi [Civil position in the context of achieving personal maturity: cross-cultural research of student youth]. In: *Gorizonty zrelosti* [Horizons of maturity]. Moscow. P. 21–31. (In Russian).
16. Shmatko, N.A., Kachanov, Yu.L. (1998) Territorial'naya identichnost' kak predmet sotsiologicheskogo issledovaniya [Territorial identity as a subject of sociological research]. *Sotsis – Socis*. No 4. P. 94–98. (In Russian).
17. Shpengler, O. (1998) Zakat Evropy ocherki morfologii mirovoi istorii: v 2 t. [The Decline of Europe: essays on the morphology of world history: In 2 vols.]. Moscow: Mysl', Vol. 2. (In Russian).
18. Beck, U. (1992) *Risk Society*. Thousand Oaks: Sage.

19. Capsi, R., Roberts, B.W., Shiner, R.L. (2005) Personality development: stability and change. *Annual Review of Psychology*. Vol. 56. P. 453–484.
20. Giddens, A. (1997) *The constitution of society*. Oxford: Polity Press.
21. Landry, C. (1995) *The creative city: A Toolkit for Urban Innovations*. London: Demos.
22. Lucariello, J. (1995) Mind, culture, and person: Elements in a cultural psychology. *Human Development*. Vol. 38. P. 2–18.
23. Snarey, J., Kohlberg, L., Noam, G. (1983) Ego development in perspective: Structural stage, functional phase, and cultural age-period models. *Developmental Review*. Vol. 3. No 3. P. 303–338.
24. Werner, O., Campbell, D.T. (1970) Translation, working through interpreters and the problem of decentering. *A handbook of method in cultural anthropology*. N.Y.: American Museum of Natural History. P. 398–422.

© В.И. Михайлов, 2020

© Vyacheslav I. Mikhailov, 2020

Информация об авторе

Михайлов Вячеслав Иванович, Первый секретарь, Консульский Департамент МИД РФ, Москва; аспирант, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, e-mail: granit49@mail.ru

Information about the author

Vyacheslav I. Mikhailov, First Secretary, the Consular Department of the Russian foreign Ministry, Postgraduate Student, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: granit49@mail.ru

Поступила в редакцию: 04.06.2020

Received: 04 June 2020

Принята к публикации: 16.06.2020

Accepted: 16 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

Краткое сообщение / Short Communication

УДК / UDC 740

Поведенческие стратегии матерей при взаимодействии с детьми, обладающими расстройствами аутистического спектра

А. Г. Чернышкова, С. Т. Посохова

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

Введение. В статье приведены результаты пилотажного исследования, цель которого заключается в изучении поведенческих стратегий матерей в ситуации свободного игрового взаимодействия с детьми дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра (далее – РАС). Поведенческие стратегии рассматриваются как фактор развития диалогического взаимодействия матерей и детей с РАС.

Материалы и методы. В исследовании участвовали 20 матерей и 20 детей с РАС. В ходе обследования использовалось прямое наблюдение, а также видеосъемка свободного игрового взаимодействия матери и ребенка. Проводились качественный анализ, классификация и описание успешных и неуспешных поведенческих стратегий матерей.

Результаты показали, что в процессе взаимодействия 10 из 20 матерей одновременно применяли как успешные, так и неуспешные поведенческие стратегии. Только успешные стратегии использовали 6 матерей, 4 матери применяли только неуспешные стратегии.

Обсуждение и выводы. Делается вывод о необходимости обучения матерей успешным поведенческим стратегиям, которые будут способствовать построению диалогического взаимодействия матери и ребенка с РАС.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, поведенческие стратегии, диалог, диалогическое взаимодействие.

Для цитирования: Чернышкова А.Г., Посохова С.Т. Поведенческие стратегии матерей при взаимодействии с детьми, обладающими расстройствами аутистического спектра // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2020. № 2. С. 373–383.

Mother`s behavioral strategies for interacting with children with autism spectrum disorders

Anna G. Chernyshkova, Svetlana T. Posokhova

*Saint Petersburg State University
Saint Petersburg, Russian Federation*

Introduction. The article presents the results of a pilot study. The aim is to study the behavioral strategies of mothers and children of preschool age with autism spectrum disorder (hereinafter referred to as ASD) in a situation of free play interaction. Behavioral strategies are considered as a factor in the development of dialogic interaction between mothers and children with ASD.

Materials and methods. The study involved 20 mothers and 20 children with ASD and included direct observation and video recording of free play interaction between mother and child. Research methods include qualitative analysis, classification and description of successful and unsuccessful behavioral strategies of mothers.

Results. The results showed that 10 out of 20 mothers simultaneously used both successful and unsuccessful behavioral strategies in the interaction. Only 6 mothers used successful strategies and 4 mothers used unsuccessful strategies.

Discussion and conclusion. It is concluded that it is necessary to teach mothers successful behavioral strategies that will contribute to building a dialogical interaction between mother and child with ASD.

Key words: autism spectrum disorder, behavioral strategies, dialogue, dialogic interaction.

For citation: Chernyshkova A.G., Posokhova S.T. (2020) Povedencheskie strategii materei pri vzaimodeistvii s det'mi, obladayushchimi rasstroistvami autisticheskogo spectra [Mother`s behavioral strategies for interacting with children with autism spectrum disorders]. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal. No 2. P. 373–383. (In Russian).

Введение

В настоящее время сложилось общее мнение, что расстройство аутистического спектра – это отклонение психического развития, основные проявления которого включают в себя нарушение социального общения, поведения, а также трудности формирования эмоциональных контактов [1]. Нарушение социально-коммуникативной сферы у детей с РАС начинает проявляться в самом раннем возрасте. Для них характерно более позднее развитие комплекса оживления: отсутствие ответных реакций на улыбку, жесты, речь взрослого, нарушение ритмов сон-бодрствование, а также дефицит контактов с матерью [2]. С возрастом этот комплекс трансформируется в недостаток социального взаимодействия и проявляется в отрешенности, уходе в себя, неспособности осуществлять или поддерживать визуальный, тактильный, речевой контакт с окружающими. Дети с РАС могут овладеть развернутой речевой фразой, при этом у них отсутствует целенаправленное использование речи. Одним из способов взаимодействия могут быть присущие их речевому поведению эхоталии и палилалии (автоматическое повторение слов, фраз, целых предложений), речевые штампы, неологизмы¹.

¹ Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В. Детский аутизм: диагностика и коррекция: учеб. пособие. СПб.: Дидактика Плюс, 2004. 80 с.

Детям с РАС свойственна дефицитарность эмоциональной сферы. Она заключается в трудностях выражения собственных эмоций, понимании эмоций других людей, а также в невыразительности мимики, жестов, интонации речи. Такие дети преимущественно воспринимают людей как неодушевленные предметы, игнорируя попытки других к взаимодействию [5]. Поведение детей с РАС может включать в себя стереотипии и ритуализированные формы поведения, которые проявляются в непринятии жизненных перемен. Эффект тождества раскрывается в боязни изменить маршрут до дома, в предпочтении носить одну и ту же одежду и т.д.). Также таким детям свойственны крайне ограниченные игровые интересы. Интересы фокусируются определенной сфере, например, исключительно в отношении самолётов. Как правило, такие дети предпочитают функциональную игру с неигровыми предметами, например, выкладывание в ряд спичек, вращение предметов, взбалтывание, потряхивание предметов, получая при этом «сенсорное удовольствие». Сюжетно-ролевая игра крайне ограничена и бедна по своему содержанию [3].

На сегодняшний момент имеется недостаточное количество исследований относительно эффективных способов взаимодействия с ребенком с РАС. Изучение данной проблематики актуально в связи с расширением границ социальной интеграции в обществе, и поэтому требуется конструирование особой исследовательской ситуации. На наш взгляд, ею может быть ситуация свободного игрового взаимодействия матери и ребенка с РАС.

Цель исследования: определить доминирующие поведенческие стратегии матерей, воспитывающих детей с РАС, в процессе свободного игрового взаимодействия. Практическая и теоретическая необходимость понимания сущности диалогического взаимодействия позволила определить объект собственного исследования как взаимодействие матери и ребенка с РАС в процессе свободного игрового взаимодействия.

Обзор литературы

Взаимодействие между матерью и ребенком – важное условие развития детской психики. Именно игра приобретает особую роль в становлении личности, обогащая ее внутреннее содержание [4]. В игре формируются социальные эталоны, модели эмоционального реагирования. С помощью игрового взаимодействия ребенок овладевает символической системой, узнает об особенностях полоролевого поведения, культурно-нравственных принципах, развивает социально-бытовые навыки [4].

В процессе взаимодействия матери и ребенка с РАС именно мать играет особую направляющую, интегративную роль, регулируя процесс взаимодействия [8]. По результатам исследований, проведенных Hoffman С., Sweeney D., были выделены следующие особенности. Матери детей с РАС отличаются от матерей нормально развивающихся детей, матерей детей с интеллектуальными (умственная отсталость, задержка психического развития), генетическими (синдром Дауна), поведенческими нарушениями (СДВГ). Они испытывают широкий спектр негативных состояний: стресс, депрессию, неуверенность в себе, страх, печаль, гнев, апатию, беспомощность, и т.д. [6]. Причин такой эмоциональной нагрузки может быть несколько. Во-первых, можно говорить о том, что отсутствие у ребенка с РАС эмоциональной обратной связи, а также мотивации ко взаимодействию негативно сказывается на личностном и психоэмоциональном состоянии матери. Во-вторых, одной из причин, препятствующих построению диалога с ребенком с РАС, может быть непонимание матерью собственных эффективных стратегий поведенческого взаимодействия. Не исключена также и своеобразная роль личностных особенностей матери.

Диалог между матерью и ребенком с РАС рассматривается нами как способ взаимодействия двух сознаний¹, как особый тип коммуникативного сотрудничества². Также диалог представляет собой систему взаимообусловленных социальных действий, образующую циклическую зависимость, при которой действие одного субъекта становится одновременно причиной и следствием ответных действий другого³. Все это указывает на более широкий смысл процесса коммуникации и взаимодействия.

Диалогическое взаимодействие возможно рассматривать с разных позиций, например, через поведение. С точки зрения Р. Шрамма, любое поведение – это совокупность следующих компонентов: antecedent (предшествующее поведение), далее само поведение и его результат

¹ Белан Е.Е. Психология диалогического взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, имеющими отклонения в интеллектуальном и двигательном развитии: дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 310 с.

² Васильева И.И. Психологические особенности диалога: дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 181 с.

³ Белан Е.Е. Психология диалогического взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, имеющими отклонения в интеллектуальном и двигательном развитии: дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 310 с.; Фролов С.С. Социология: учеб. М.: Наука, 1994. 256 с.

[11]. Аналогичную поведенческую концепцию использовали Davlantis K., Estes A. и др. в ситуации обучающего взаимодействия матери и ребенка с РАС, где А – родительское предшествующее поведение (инициация матерью игровой деятельности), В – поведение ребенка (включение/не включение в игру, инициируемой матерью; изначальная инициация игровой деятельности самим ребёнком), С – родительское закрепляющее поведение (обратная связь матери в ответ на действия ребенка: вербальное, тактильное, эмоциональное подкрепление) [8].

На наш взгляд, концепцию, разработанную Davlantis K., Estes A., целесообразно использовать и в ситуации свободного игрового взаимодействия. На это указывает содержание поведенческих стратегий матерей, воспитывающих детей с РАС:

Успешные поведенческие стратегии матери:

- АВС – Мать побуждает ребенка, ребенок вовлекается в совместную игру, мать подкрепляет игровое поведение ребенка вербально, невербально, тактильно. (Например, мать: «Кати мячик!». Ребенок катит мячик родителю. Мать: «Здорово! Молодец!»).

- ВС – Ребенок сам инициирует игровую деятельность, мать демонстрирует поощрение: вербальное, невербальное, тактильное. (Например, ребёнок считает «1,2,3,4». Мать: «5!»);

- АС – Мать побуждает ребенка к игровой деятельности, ребенок не вовлекается, родитель все равно дает подкрепление, самостоятельно проигрывая желательное поведение ребёнка. (Например, «Давай споем песенку». Ребенок игнорирует. Мать: «В лесу родилась елочка»).

Неуспешные поведенческие стратегии матери:

- А – Мать побуждает ребенка к игровой деятельности, ребенок не вовлекается, мать не подкрепляет желательное поведение ребенка (Например, родитель: «Дай пять!»);

- АВ – Мать побуждает ребенка к игровой деятельности, ребенок вовлекается в предлагаемый вид деятельности, но мать не подкрепляет игру ребёнка (Например, мать: «Покорми мишку». Ребенок начинает кормить. Мать молчит);

- В – Ребенок сам инициирует игровое поведение, мать не побуждает и не подкрепляет игру ребёнка (Например, ребенок показывает на машинку и говорит: «Красная!») [8].

Материалы и методы

В пилотажном исследовании участвовали 20 матерей и 20 детей дошкольного возраста с диагнозом РАС. Все матери дали добровольное согласие на участие и конфиденциальную видеосъемку. Возраст матерей – 29–37 лет. При этом 9 детей из 20 воспитываются в неполной семье. возраст детей – 4–7 лет. В процессе коммуникации и взаимодействия с родителями все дети с РАС или не использовали речь вообще или использовали ее ситуативно. Изначальным психологическим запросом матерей были трудности во взаимодействии и понимании потребностей своего ребенка.

Исследование проводилось в специально организованном кабинете, оснащенном комплектом игрушек. Мать с ребенком входили в кабинет, им давалась следующая инструкция: «Вам предоставляется возможность поиграть вместе с ребенком. Сделайте это так, как вы обычно это делаете». Специальной установки на использования игрушек не давалось. В течение десятиминутного взаимодействия производилась видеосъемка, а также прямое наблюдение психолога. Результаты наблюдения были зафиксированы в непараметрической карте наблюдения. Проанализированы 83 ситуации взаимодействия.

Результаты исследования

На основании анализа наблюдения получены следующие результаты. В ситуации взаимодействия 10 матерей из 20 одновременно используют как успешные, так и неуспешные поведенческие стратегии. При этом 6 матерей из 20 применяют только успешные, а 4 матери из 20 только неуспешные поведенческие стратегии.

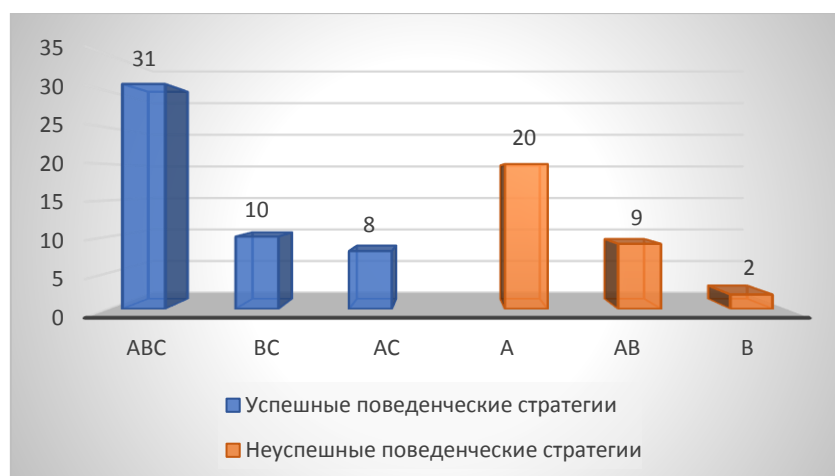


Рисунок. Частота использования матерями успешных и неуспешных поведенческих стратегий

Как показано на рисунке, наиболее часто используемая успешная стратегия – стратегия ABC. В данном случае матери сами инициировали коммуникативный процесс, предлагая взять игрушку, подойти к развивающим играм. Ребенок включался в игру. Мать поддерживала действия ребенка. Например, инициатива матери: «Давай походим по дорожкам? Наступай на первый круг, какой это цвет?» – форма А. Действие ребенка в ответ на инициативу матери заключается в том, что он отвечает: «зелёный» – форма В. Подкрепление матерью процесса взаимодействия: «Молодец, правильно, давай дальше» – форма С).

В ситуациях использования стратегии ВС инициатором был ребёнок. Матери положительно эмоционально реагировали на инициируемые ребенком ситуации взаимодействия. Например, ребенок сам взял пазлы, начал их собирать – форма В. Подкрепление матери: «Молодец, ты решил собрать пазлы. Сам!» «Давай помогу» «Отлично, у тебя получилось их собрать, дай пять!». Мать защекотала ребенка – ребенок улыбнулся – форма С).

Матери также использовали стратегию AC, при которой ребенок не вовлекался в игровое взаимодействие. Матери вербализировали и подкрепляли ситуации взаимодействия, хотя ребёнок не вовлекался в игру. Например, инициатива матери: мать предлагает взять ребенку музыкальный инструмент и говорит: «Смотри, давай поиграем на ксилофоне» – форма А. Ребенок не вовлекается в игру. Мать применяет полную физическую подсказку, помогая ребенку осуществить игру на инструменте по принципу «рука в руке», т.е. она берет в свои руки руку ребенка, они вместе осуществляют игру на инструменте: «Молодец, ты поиграл на ксилофоне, как здорово!» – форма С, подкрепляющая взаимодействие.

При наблюдении были установлены структурные компоненты взаимодействия, определяющие успешность поведенческих стратегий, а также завершение полного цикла взаимодействия:

1. Зрительный контакт. Во всех ситуациях применения успешных поведенческих стратегий, матери старались поддерживать зрительный контакт с ребенком. (Например, мать: «Посмотри на меня, что у меня в руках? Правильно, пирамидка»).

2. Вербализация. Матери описывали вербально все используемые предметы, их свойства, действия, функцию (Например, мать: «Это стул» «Он деревянный, синий, на нем сидят» «Давай поставим его в домик»).

3. Направляющая помощь. Матери оказывали ситуативно полную или частичную физическую, вербальную, жестовую подсказки (Например, мать: «Давай помогу» «Ставь сюда» «Посмотри внимательно, это точно на своем месте»).

4. Подкрепление. Матери также подкрепляли вербально, невербально и тактильно ответные реакции ребенка, тем самым стимулируя ребенка с РАС ко взаимодействию («Молодец, у тебя получилось!», «Ты сделал, отлично», «Дай пять!»). Поглаживали по плечу, обнимали, щекотали ребенка).

Наряду с эффективными стратегиями матери проявляли и неэффективные поведенческие стратегии. Наиболее часто применяемая неуспешная поведенческая стратегия – А. В данном случае мать побуждала ребенка к совместному игровому взаимодействию, но ребенок не поддерживал игру. Например, инициатива матери: «Давай поиграем, лови мячик. «Один, два, три» – форма А. Ребенок не обращает внимания, мать никак не комментирует падение мяча. В данном случае мать не подкрепляла и не оречевляла действия ребёнка, переключаясь на другие стратегии.

В ситуациях применения стратегии АВ мать побуждает ребенка к совместному игровому взаимодействию, ребенок поддерживает игру. При этом мать не подкрепляет ситуацию взаимодействия и не оречевляет действия ребенка. Например, инициатива матери: «Давай соберем машинку из конструктора, достань детали – форма А. Действия ребенка: ребенок берет конструктор, достает детали – форма В. Далее ребенок переключает свое внимание на другую игрушку. Мать не возвращает его в ситуацию игры с конструктором. Конструктор остается в разобранном виде на столе.

В большинстве случаев матери, использующие стратегию А и АВ, отличались постоянной сменой игровой деятельности, кратковременно предлагая ребенку все новые и новые игры, не завершая при этом полный цикл взаимодействия.

В ситуациях использования стратегии В ребенок сам инициировал взаимодействие, однако мать никак не включалась в его игру, а просто наблюдала за происходящим. Например, ребенок собирает пазлы – форма В. Мать просто наблюдает за происходящим.

Применение матерями неуспешных поведенческих стратегий препятствует полному завершению цикла взаимодействия. Одним из признаков неэффективности стратегий является пассивность матери. При этом матери не всегда подкрепляют ситуацию взаимодействия, инициируемую ребенком. Качественный анализ показал, что мать не присоединяется к игре, заинтересовавшей ребенка, не поддерживает с ним зрительный контакт, а также не дает положительную обратную связь любым его действиям или успехам.

Обсуждение и выводы

Анализ наших наблюдений указывает на то, что из зафиксированных 83 коммуникативных кейсов в 68 случаев инициатором взаимодействия становится мать, и лишь в 15 случаев – ребенок. Это говорит о том, что именно мать – это центральный источник развития познавательной активности и конструирования диалога с ребенком с РАС. Необходимо отметить, что успешность социальной адаптации ребенка с РАС во многом может зависеть от грамотного родительского (прежде всего, материнского) поведения.

Проведенное исследование показывает разнообразие используемых матерями поведенческих стратегий, которые сводятся к нескольким категориям. Первая – устойчивое инициирование взаимодействия с ребенком. Вторая – ситуативный поиск наиболее оптимальных поведенческих стратегий. Третья категория – незавершенная инициация или отказ. На наш взгляд, причинами могут быть личностные характеристики матери, ее актуальные тревожные состояния, особенности ее отношения к ребенку, а также к поставленному диагнозу. Все это указывает на необходимость дальнейшего исследования личности матери в целом. В свою очередь, мы можем сделать вывод о необходимости разработки коррекционной программы, которая будет направлена на понимание родителем коммуникативных сигналов, инициируемых ребенком, а также на повышение поведенческих компетенций матерей, воспитывающих детей с РАС.

Список литературы

1. Азова О.И. К вопросу об аутизме // Актуальные проблемы специальной психологии и коррекционной педагогики: сборник. 2016. № 1. С. 7–20.
2. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании ребенка с особенностями эмоционального развития // Альманах Института коррекционной педагогики РАО. 2000. Вып. 2.
3. Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Психологическая помощь при ранних нарушениях коррекционных программ для работы с аутичными детьми. М.: Владос, 2007.

4. Запорожец А.В., Маркова Т.А. Игра и её роль в развитии ребенка дошкольного возраста. М.: Эксмо-Пресс, 1998. 216 с.
5. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. СПб.: Речь, 2007. 288 с.
6. Шрамм Р. Детский аутизм и АВА: АВА (Applied Behavior Analysis): терапия, основанная на методах прикладного анализа поведения. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. 208 с.
7. Hoffman C., Sweeney D., Hodge D. Parenting stress and closeness mothers of typically developing children and mothers of children with autism // *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2009. Vol. 24. № 3. P. 178–187. doi: 10.1177/1088357609338715.
8. Davlantis K S., Estes A., Dawson G., & Rogers S. J. (2019). A novel method for measuring learning opportunities provided by parents to young children with autism spectrum disorder // *Autism*. No 23(6). P. 1563–1574. <https://doi.org/10.1177/1362361318817303>
9. Pickles A. et al. Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up of a randomized controlled trial // *Lancet*. 2016. №388. P. 2503–2509

References

1. Azova, O.I. (2016) K voprosu ob autizme [On the issue of autism]. In: *Aktual'nye problemy spetsial'noi psikhologii i korrektsionnoi pedagogiki* [Actual problems of special psychology and correctional pedagogy]. No 1. P. 7–20. (In Russian).
2. Baenskaya, E.R. (200) Pomoshch' v vospitanii rebenka s osobennostyami emocional'nogo razvitiya [Help in raising a child with emotional development]. *Al'manakh Instituta korrektsionnoi pedagogiki RAO – Almanac of the Institute of Corrective Education*. Iss. 2. (In Russian).
3. Baenskaya, E.R., Libling, M.M. (2007) *Psikhologicheskaya pomoshch' pri rannikh narusheniyakh korrektsionnykh programm dlya raboty s autichnymi det'mi* [Psychological assistance for early violations of correctional programs for working with autistic children]. Moscow: Vldos. (In Russian).
4. Zaporozhets, A.V., Markova, T.A. (1998) *Igra i ee rol' v razviti rebenka doshkol'nogo vozrasta* [The game and its role in the development of a preschool child]. Moscow: Eksmo-Press. (In Russian).
5. Mamaichuk, I.I. *Pomoshch' psikhologa detyam s autizmom* [Psychologist's help for children with autism]. St. Petersburg: Rech'. (In Russian).
6. Shramm, P. *Detskii autizm i ABA: ABA (Applied Behavior Analysis): terapiya, osnovannaya na metodakh prikladnogo analiza povedeniya* [Childhood Autism and ABA: ABA (Applied Behavior Analysis): An Applied Behavior Analysis Therapy]. Yekaterinburg: Rama Publishing. (In Russian).
7. Hoffman, C., Sweeney, D., Hodge, D. (2009) Parenting stress and closeness mothers of typically developing children and mothers of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. Vol. 24. No 3. P. 178–187. doi: 10.1177/1088357609338715.

8. Davlantis K S., Estes A., Dawson G., & Rogers S. J. (2019). A novel method for measuring learning opportunities provided by parents to young children with autism spectrum disorder. *Autism*. No 23(6). P. 1563–1574. <https://doi.org/10.1177/1362361318817303>

9. Pickles, A. et al. (2016) Parent-mediated social communication therapy for young children with autism (PACT): long-term follow-up of a randomized controlled trial. *Lancet*. No 388. P. 2503–2509.

© А. Г. Чернышкова, С. Т. Посохова, 2020

© Anna G. Chernyshkova, Svetlana T. Posokhova, 2020

Вклад соавторов

Чернышкова А.Г.: концепция и дизайн исследования, сбор и анализ материала, статистическая обработка данных; *Посохова С.Т.*: концепция и дизайн исследования.

Author's contribution

Chernyshkova A.G.: concept and design of research, collection and analysis of material, statistical data processing; *Posokhova S.T.*: concept and design of research.

Информация об авторах

Чернышкова Анна Григорьевна, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, ORCID ID: 0000-0002-7191-6572, e-mail: onaanna26@mail.ru

Посохова Светлана Тимофеевна, доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия, ORCID ID: 0000-0001-5172-6774 e-mail: svetpos@mail.ru

Information about the authors

Anna G. Chernyshkova, Postgraduate Student, St. Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ID in ORCID: 0000-0002-7191-6572, e-mail: onaanna26@mail.ru

Svetlana T. Posokhova, Dr. Sci. (Psychol.), Full Professor, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ID in ORCID: 0000-0001-5172-6774 email: svetpos@mail.ru

Поступила в редакцию: 04.06.2020

Received: 04 June 2020

Принята к публикации: 16.06.2020

Accepted: 16 June 2020

Опубликована: 29.06.2020

Published: 29 June 2020

Научный журнал

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

№ 2

Редактор *О. В. Кублицкая*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 29.06.2020. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Arial. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 24. Тираж 500 экз. Заказ № 1640

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10