ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия: Педагогика и психология

№ 3 (64), 2023

Научный журнал

Основан в 2006 г.

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-61037 от 5 марта 2015 г.

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет»

Редакционная коллегия серии:

```
акад. РАО, д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий (глав. редактор) (Россия);
       акад. РАО, д-р психол. наук, проф. С.К. Бондырева (Россия);
       акад. РАО, д-р психол. наук, проф. И.В. Дубровина (Россия);
       чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. О.К. Позднякова (Россия);
       чл.-кор. РАН, д-р психол. наук, проф. А.В. Юревич (Россия);
              д-р пед. наук, проф. А.Л. Бусыгина (Россия);
              д-р психол. наук, проф. О.С. Дейнека (Россия);
             д-р психол. наук, проф. Т.А. Жалагина (Россия);
             д-р психол. наук, проф. Н.В. Копылова (Россия);
          д-р пед. наук, проф. В.П. Кутева-Цветкова (Болгария);
             д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец (Россия);
             д-р пед. наук, проф. О.Н. Олейникова (Россия);
             д-р пед. наук, проф. И.М. Осмоловская (Россия);
             д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк (Россия);
                д-р пед. наук, проф. Б. Чакрун (Франция);
            канд. психол. наук, доц. Е.Д. Короткина (Россия);
      канд. психол. наук, доц. М.В. Мороз (отв. секретарь) (Россия)
```

Адрес редакции:

Россия, 170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24 Тел.: +7 (4822) 55-09-79 (доб. 117)

Все права защищены. Никакая часть этого издания не может быть репродуцирована без письменного разрешения издателя.

© Тверской государственный университет, 2023



TVER STATE UNIVERSITY

Series: Pedagogy and Psychology № 3 (64), 2023

Scientific Journal

Founded in 2006

Registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media PI № ФС77-61037 of March 5, 2015

Translated Title:

Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology

Founder:

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Tver State University»

Editorial Board of the Series:

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (*editor-in-Chief*) (Russia);

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. S.K. Bondireva (Russia);

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.V. Dubrovina (Russia);

Corresponding Member of RAO, Dr. of Psychology, prof. O.K. Pozdnyakova (Russia);

Corresponding Member of RAS, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.V. Jurevich (Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.L. Busygina (Russia);

Dr. of Psychology, prof. O.S. Deineka (Russia);

Dr. of Psychology, prof. T.A. Zhalagina (Russia);

Dr. of Psychology, prof. N.V. Kopylova (Russia);

Dr. of Psychology, prof. S.N. Makhnovets (Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. O.N. Oleynikova (Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya (Russia);

Dr. of Psychology, prof. A.L. Sirotyuk (Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Borhene Chakroun (France);

Cand. of Psychology, assoc. prof. E.D. Korotkina (Russia);

Cand. of Psychology, assoc. prof. M.V. Moroz (executive sekretary) (Russia)

Editorial Office:

24, 2nd Griboedova st., Tver, 170021, Russia Tel.: +7 (4822) 52-09-79 (ext.117)

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced without the written permission of the publisher.

© Tver State University, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ
Волобуев В.В., Рядинская Е.Н. Интериоризация канонов мужественности
и женственности как детерминанта гендерной идентичности
современной молодежи
Наэль-Прупес М.В., Харькова О.А., Соловьев А.Г. Поддержка партнера
и послеродовая депрессия: описание случая
ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА
Жалагина Т.А. Сиротюк А.Л. Астапенко Е.В. Тотальная информатизация:
от плюсов к минусам – что нас ждет впереди?
Мейер Ю.А., Гамидов Д.В. Особенности профессионального выгорания
сотрудников, осуществляющих контроль за осужденными, больными
наркоманией 34
Копылова Н.В., Копылов К.А. Особенности управления поведением
военнослужащих в экстремальных ситуациях
Копылова Ю.А., Копылова Н.В. Модель психологического сопровождения
развития профессиональной компетентности сотрудников уголовно-
исполнительной системы
Лаптев Р.В., Устюжанин Н.Н. Участие в проблемно-интегративных тренингах
как условие оптимального развития навыков осознанной произвольной
саморегуляции у сотрудников правоохранительных органов
Пряжников Н.С., Белоусов М.В. Феномен профессионального выгорания
личности специалиста в процессе профессиогенеза
Ребрилова Е.С., Конова П.А. Интеллектуальные детерминанты стиля
управления организацией
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА
ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД Юсупова Ю.Л., Гумницкая А.С., Беркович М.Л. Методика самооценки
метапредметных образовательных результатов обучающихся:
возрастной и гендерный аспекты
возрастной и тендерный аспекты
КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ
Гудкова И.Н., Феофанов В.Н. Особенности мотивации к трудоустройству
выпускников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью 115
Королева Ю.А. Цифровые навыки подростков с ограниченными
возможностями здоровья как условие их социализации
Степанов К.В. Современные подходы к исследованию умственной отсталости
подростков-сирот
ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
Астапенко Е.В. Актуализация педагогических идей Лоренса Артура Кремина
об идеальном учителе
Галкина Л.Н., Васильева В.С. Педагогическое сопровождение
познавательного развития детей раннего возраста

Ненилин С.Н. Научно-методическое сопровождение формирования	
профессионального самоопределения школьников моногорода	67
Обухова Л.А, Попова О.А., Орлихина Н.Е. Распространённые тактики	
педагогической поддержки в дошкольной образовательной организации 1	77
Орлихина Н.Е. Ермакова В.А., Духовно-нравственные образовательные	
практики старших дошкольников: теоретико-методологический аспект1	84
Соколов Ю.А., Белоцерковский А.В. Новые модели в образовании	
2010102 10 11, 201040p.0251011 1 12 110221 11024 1102 1102 1102 11	
ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
Непомнящих Е.А. Особенности обучения иностранных студентов русскому	
языку с использованием электронной образовательной среды MOODLE 2	08
Протасова Н.В. Полипредметное обучение англоязычной текстовой	
деятельности старшеклассников	18
Тан Вэньвэнь. Тестологическая компетенция как составляющая	-
профессиограммы преподавателя русского языка как иностранного	
	28
b Riffac	20
МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО	
ОБРАЗОВАНИЯ	
Громова Л.Г., Гурин А.Б., Гасконь Е.А. Международные студенческие	
конференции в практике обучения русскому языку как иностранному2	35
konqoponqini b npaktinko ooy lelimi pyeekomy nsbiky kak imoorpaliiomy2	50
СТРАНИЦА АСПИРАНТА	
Колобова С.В. Особенности копинг-стратегий журналистов, освещающих	
события специальной военной операции2	48
, 1 ,	
CONTENTS	
GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY,	
HISTORY OF PSYCHOLOGY	
Volobuyev V.V., Ryadinskaya Ye.N. Interiorization of the canons of manness	
and feminineness as a determinant of the gender identity of modern youth6	
Nael-Prupes M.V., Kharkova O.A., Soloviev A.G. Partner support and postpartum	
depression: case reports	6
LABOR PSYCHOLOGY, ENGINEERING PSYCHOLOGY, COGNITIVE	
ERGONOMICS	
Zhalagina T.A., Sirotyuk A.L., Astapenko E.V. Total informatization: from plus to	
minus –what is ahead of us?	5
Meyer Yu.A., Gamidov D.V. Peculiarities of professional burnout of employees	
carrying out control for convented, sick drug addicts features of professional	
burnout of employees exercising control	4
Kopylova N.V., Kopylov K.A. Features of managing the behavior of military	
servicemen in extreme situations	4
Kopylova Yu.A., Kopylova N.V. A model of psychological support for the	•
development of professional competence of employees of the penal system5	6
Laptev R.V., Ustyuzhanin N.N. Participation in problem-integration trainings	J
as a condition for the optimal development of the skills of conscious voluntary	
self-regulation in law enforcement officers	6
O	_

Pryazhnikov N.S., Belousov M.V. The phenomenon of professional burnout	76
of a specialist's personality in the process of occupational genesis	. /6
Rebrilova E.S., Konova P.A. Intellectual determinants of organization management style	97
management style	. 07
PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS	
OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS	
Yusupova Yu.L., Gumnitskaya A.S., Berkovich M.L. The technique	
for self-assessment of meta-subject educational results of students:	
age and gender aspects	. 97
CORRECTIONAL PSYCHOLOGY AND DEFECTOLOGY	
Gudkova I.N., Feofanov V.N. Specifics of motivation for employment	
of graduates with disabilities	. 115
Koroleva Yu.A. Digital skills of adolescents with disabilities as a condition	101
for their socialization	. 101
Stepanov K.V. Modern approaches to the study of mental retardation	1 / 1
in adolescent orphans	. 141
GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION	J
Astapenko E.V. Updating the pedagogical ideas of Lawrence Arthur Cremin	•
about the ideal teacher	. 150
Galkina L.N., Vasilieva V.S. Pedagogical support of cognitive development	
of young children	. 158
Nenilin S.N. Scientific and methodological support of the formation of professional	l
self-determination of schoolchildren of the monocity	
Obukhova L.A., Popova O.A., Orlikhina N.E. Common tactics of pedagogical	
support in a preschool educational organization	. 177
Orlikhina N.E., Ermakova V.A. Spiritual and moral educational practices of senior	
preschool children: theoretical and methodological aspect.	
Sokolov Yu.A., Belotserkovsky A.V. New models in education	. 197
THEODY AND METHOD OF OCH OF TRANSPORT AND HIDDRING	
THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND UPBRINGING	
Nepomnyashchikh Ye.A Features of teaching foreign students the Russian language	
using the MOODLE electronic educational environment	. 200
	219
of senior pupils	, 210
of a teacher of Russian as a foreign language in China	228
of a teacher of Russian as a foreign language in China	. 220
METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATIO	N
Gromova L.G., Gurin A.B., Gaskon E.A. International student conferences	
in the practice of teaching Russian as a foreign language	. 235
GRADUATE STUDENT PAGE	
Kolobova S.V. Features of coping strategies of journalists covering events	
of a special military operation	. 248

<u>ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ</u>

УДК 159.923.2

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.006

ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ КАНОНОВ МУЖЕСТВЕННОСТИ И ЖЕНСТВЕННОСТИ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В.В. Волобуев, Е.Н. Рядинская

ФГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия», г. Макеевка

Целью исследования ставилось изучение интериоризации канонов мужественности и женственности как детерминанты гендерной идентичности современной молодежи. Для решения поставленных цели и задач были использованы следующие методики: «Мужские нормативные установки» Р. Луйт, «Нормы женского поведения» И.С. Клецина, Е.В. Иоффе, «Опросник С. Бэм» и «Нормы поведения мужчины и женщины» О.Г. Лопухова. Выявлены взаимосвязи между уровнем гендерной идентичности, показателями феминности-маскулинности и наличием установок и стереотипов о мужском и женском поведении, что подтверждает выдвинутую гипотезу. У юношей выявлена связь между уровнем гендерной идентичности и мужскими установками (ориентация на достижения, итоговый показатель). В группе девушек были выявлены связи между уровнем гендерной идентичности и установками относительно женского поведения (значимость привлекательной внешности, самодостаточность в отношениях с противоположным полом, зависимость, итоговый показатель). Осуществленное современных канонов мужественности и женственности, гендерной идентичности среди молодёжи позволяют увидеть среди людей молодого возраста современную тенденцию стремления к эгалитарным нормам и более современным моделям поведения, а также показывают новые взгляды на образы мужественности и женственности.

Ключевые слова: интериоризация, гендерная идентичность, маскулинность, феминность, нормативные установки.

Введение

Изучение вопроса о гендерных стереотипах имеет большое значение, поскольку они оказывают влияние на представления о «мужском» и «женском» в обществе и формируются через духовную и материальную культуру [3]. Веками понятия канонов «мужественности» и «женственности» проходили интериоризацию в обществе, таким образом сделав некоторые качества причастными к определённому признаку. Большинство таких стереотипных представлений о

© Волобуев В.В. Рядинская Е.Н. 2023

маскулинности и феминности имеют исторические корни, но в современном мире они изменяются и переосмысляются, особенно у молодого поколения. Современная молодежь при выборе своего жизненного пути акцентирует внимание на предпринимательской деятельности и показывает большую адаптивность к жизненным проблемам и активное самоутверждение [16].

Изучением гендерной идентичности занимались такие учёные как Р. Столлер, Дж. Скотт, Дж. Келли, Г. Будде, Л.П. Репина и Н.П. Пушкарёва. Исследовали каноны мужского и женского полоролевого поведения Р.А. Бердяев, В.В. Розанов, В.И. Иванов, Б. Коннелл. В тоже время большое количество публикаций среди современников, посвященных гендерной проблематике (О.В. Гудименко [4], О.В. Белоус [1], С.Н. Бердихин [2] и пр.) и нормативных установок феминности-маскулинности (А.А. Ломоносова [14], М.А. Ерофеева [6], Д.А. Жуков [7] и пр.), свидетельствует о неизменной актуальности исследования данного вопроса.

Цель исследования: изучить интериоризацию канонов мужественности и женственности как детерминанты гендерной идентичности современной молодежи.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1. Осуществить краткий теоретический экскурс по исследуемой теме.
- 2. Эмпирически исследовать тип и уровень форсированности гендерной идентичности у современных юношей и девушек.
- 3. Проанализировать выраженность нормативных установок мужского и женского поведения у молодежи.
- 4. Выявить связь между гендерной идентичностью и канонами маскулинности-феминности, сформулировать выводы.

Гипотезы исследования:

- 1. Интериоризация канонов мужественности и женственности выступает детерминантой гендерной идентичности.
- 2. В современном молодом обществе процесс интериоризации канонов мужественности и женственности осуществляется в сторону эгалитаризма.

Интериоризация — это процесс переноса внешней информации, знаний, ролей и ценностных предпочтений внутрь нашего сознания. В результате этого процесса мы формируем внутренние структуры нашей психики путем освоения и адаптации структур и символов из окружающей социальной среды. В психологии интериоризация определяется как превращение структуры нашей внешней деятельности во внутренние модели мышления [17].

Индивидуум встраивает в себя социальные и культурные нормы, которые регулируют поведение в больших группах. В малых группах

применяются групповые нормы, а на уровне личности применяются нормативные установки для регуляции поведения. Интериоризация этих норм происходит в процессе социализации и оказывает влияние на внутреннюю регуляцию поведения каждого человека [10]. Социальные нормы способствуют установлению порядка в отношениях между людьми и объединениями, но содержание этих норм постоянно меняется. Г.Ф. Шершеневич определяет социальные нормы как правила, которыми люди регулируют свои отношения друг с другом, и акцентирует внимание на их волевом аспекте [18].

Культурно-социальные нормы играют важную роль В регулировании поведения и ролей мужчин и женщин в обществе. Гендерные нормы устанавливают определенные ожидания и требования, которые формируются и внедряются в сознание каждого индивида в процессе взаимодействия с различными социальными институтами в раннем детстве. Они определяют, какими должны быть поведение, одежда, интересы, роли и обязанности мужчин и женщин. Эти нормы могут быть постоянно подвержены изменениям и обновлениям в результате эволюции общества и его ценностей [12]. Гендерные нормы имеют культурную составляющую и основаны на культурных обычаях. Они регулируют поведение как в больших, так и в малых социальных группах. Гендерные нормы являются устойчивыми и ригидными, изменения в них происходят слабо. Они имеют значимость для личности, так как связаны с членством в группе и групповой идентификацией. Гендерные нормы оказывают влияние на поведение мужчин и женщин, включая их роль в больших и малых социальных группах [5].

Согласно исследованиям, молодежь замечает различия современных мужчин и женщин по сравнению с предыдущим поколением. Сегодняшние стандарты маскулинности и фемининности, которые рекламируются в СМИ, отличаются большим разнообразием. Стереотипный образ женщины у молодежи связан с желанием достижения успеха, предпринимательством и независимостью. В то же время, стереотипный образ мужчины включает стремление заботиться о своей внешности [5].

Однако, идеалы маскулинности и фемининности сейчас являются противоречивыми и объединяют в себе как традиционные, так и современные черты, учитывая более широкий спектр индивидуальных поведенческих моделей. Гендерные нормы также меняются, и важно, чтобы каждый человек ощущал себя соответствующим своему полу и обладал необходимыми психологическими характеристиками, требующимися в его социальной среде. Молодежь адаптируется к новым социальным условиям, пересматривая гендерные стереотипы и вырабатывая новые нормы, регулирующие взаимодействие между мужчинами и женщинами.

Методы и материалы. Для решения поставленных задач были использованы следующие методики:

- «Мужские нормативные установки» Р. Луйт (в адаптации И.С. Клециной, Е.В. Иоффе);
 - «Нормы женского поведения» И.С. Клецина, Е.В. Иоффе;
 - «Опросник С. Бэм»;
 - «Нормы поведения мужчины и женщины» О.Г. Лопухова.

Результаты и их обсуждение. Наше исследование проходило на базе ФГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия». Выборку испытуемых составили 90 представителей молодежи — студенты очной формы обучения направлений подготовки «Юриспруденция» и «Ветеринария». Возрастной диапазон граничил в пределах 18–20 лет.

В ходе проведённого констатирующего эксперимента нами был получен диагностический срез по данным методикам. По результатам диагностики методики «Мужские нормативные установки» Р. Луйт были получены следующие результаты, отраженные в табл. 1. и 2.

Таблица 1 Средние показатели по методике «Мужские нормативные установки» (в баллах) [11]

Субшкала	Девушки	Юноши
Жесткость, твердость	22,4	32,9
Опора на собственные силы	22	27,6
Ориентация на достижения и высокий статус	28,1	30,2
Принятие обезличенных сексуальных отношений	15,5	18
Гомосоциальность и гомофобия	17,2	23,6

Таблица 2

Показатели преобладания консервативных или современных взглядов на нормы мужского поведения (в %) [11]

Итоговый показатель «Приверженность традиционалистским нормам мужского поведения»	Девушки	Юноши
Традиционалистская модель (высокие значения) -		6,6
Эгалитарная модель (низкие значения)	53,3	-
Смешанный тип с преобладанием традиционалистских норм	6,6	60
Смешанный тип с преобладанием эгалитарных норм	40	33,3

По итоговому показателю «Приверженность традиционалистским нормам мужского поведения» можем сделать умозаключение, что девушки реже юношей готовы придерживаться традиционалистских норм при оценке норм мужского поведения. Исходя из полученных результатов в средних значениях, можно также сказать, что у мужской выборки результаты более высокие, что свидетельствует о том, что юноши чаще склонны предъявлять к себе и другим парням более жёсткие требования, чем девушки в проявлении традиционалистской модели.

Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что среди девушек приверженность к традиционалистской модели не обнаружена, при этом у них преобладает наличие эгалитарных норм (53,3%), что говорит о выраженности современных взглядов относительно канонов мужского поведения. У юношей, наоборот, эгалитарная модель не выражена, а большинство (60%) имеют взгляды смешанного типа с преобладанием традиционалистских норм.

По результатам диагностики методики «Нормы женского поведения» И.С. Клецина, Е.В. Иоффе были получены следующие результаты, отраженные в табл. 3 и 4.

Таблица 3 Средние показатели по методике «Нормы женского поведения» (в баллах) [9]

Субшкала	Девушки	Юноши
Установка на замужество и материнство	12	14,2
Стремление быть хорошей хозяйкой	13,4	16
Значимость привлекательной внешности	14,7	16,8
Готовность заботиться о семье и близких людях	13,1	15,8
Мягкость, чувствительность	13,2	17,8
Зависимость, самодостаточность в отношениях с мужчинами	16,5	16,8

Таблица 4 Показатели преобладания консервативных или современных взглядов на нормы женского поведения (в %) [9]

1		
Итоговый показатель «Приверженность традиционалистской модели феминности»	Девушки	Юноши
Традиционалистская модель (высокие значения)		-
Эгалитарная модель (низкие значения)	73,3	26,6
Смешанный тип с преобладанием традиционалистских норм	-	53,3
Смешанный тип с преобладанием эгалитарных норм	26,6	20

По итоговому показателю «Приверженность традиционалистской модели фемининности» можно сделать вывод, что девушки реже юношей склонны придерживаться традиционалистских норм при оценке женского поведения. Проанализировав результаты в средних значениях, можно заключить, что юноши могут предъявлять к девушкам более высокие требования в отношении традиционалистской модели фемининности, в отличие от самих девушек.

По этой методике данные согласуются с данными в предыдущей методике, что свидетельствует о достоверности полученных результатов. Так, в ходе исследования было выявлено, что среди девушек приверженности к традиционалистской модели фемининности не обнаружено, при этом у большинства девушек (73,3%) присутствует эгалитарная модель, что говорит о более современном взгляде на

поведение женщин в разных ситуациях. У юношей наоборот у большинства (53,3%) выявлен смешанный тип с преобладанием традиционалистских норм, а эгалитарные взгляды являются менее выраженными, чем у девушек.

По результатам диагностики методики «Опросник С. Бэм» были получены следующие результаты, отраженные в табл. 5.

Таблица 5 Результаты диагностики маскулинности-фемининности (в %) [8]

Качества	Девушки	Юноши
Маскулинность	0	46,6
Андрогинность	60	53,3
Фемининность	40	0
Ярко выраженная маскулинность	0	0
Ярко выраженная фемининность	0	0

С помощью данной методики можно выявить маскулинные и фемининные качества испытуемых для диагностики гендерного типа.

Проанализировав результаты, полученные по данной методике, можно сказать, что у большинства девушек (60%), как и у большинства юношей (53,3%) выявлен андрогинный полоролевой тип. Это значит, что респонденты приписывают себе как традиционно женские, так и традиционно мужские черты. При этом наличие маскулинности имеют 46,6% юношей, что говорит о том, что респонденты имеют традиционно мужские качества. Среди девушек традиционно женскими чертами обладают 40%.

По результатам диагностики методики «Нормы поведения мужчин и женщин» О.Г. Лопухова были получены следующие результаты (прилож. В), отраженные в табл. 6.

Таблица 6 Уровень гендерной идентификации (в %) [15]

pobemb reingephen ingentinginkaanin (b / v) [10]			
Уровень гендерной идентификации	Девушки	Юноши	
Высокий	13,3	6,6	
Средний	33,3	53,3	
Низкий	53.3	40	

Данная методика позволяет выявить уровень гендерной идентификации как степень социально-приемлемых для мужчин и женщин качеств и норм поведения.

Для проверки гипотезы о наличии связи между наличием установок в отношении мужского и женского поведения у юношей и девушек с гендерной идентичностью и наличием фемининных и маскулинных качеств был проведёт корреляционный анализ по Спирмену (см. табл. 7).

Выводы. Корреляционный анализ позволил выявить взаимосвязь между уровнем гендерной идентичности, показателями феминностимаскулинности и наличием установок и стереотипов о мужском и женском поведении, что подтверждает выдвинутую гипотезу об их взаимосвязи.

Таблица 7

Результаты по коэффициенту корреляции Спирмена [13]

Результаты по коэффициенту корреляции Спирмена [13]			
Установки	Субшкалы	r	s
		Девушки	Юноши
Методика «Нормы поведения мужчин и женщин» О.Г. Лопухова			
Мужские	Жёсткость, твёрдость	0,168	-0,011
нормативные	Опора на собственные силы	0,101	0,257
установки	Ориентация на достижения	-0,4	0,638
	Принятие обезличенных сексуальных	0,129	-0,078
	отношений		
	Гомосоциальность, гомофобия	0,124	0,276
	Итоговый показатель	0,146	0,538
Нормы	Установка на замужество и	-0,1	0,001
женского	материнство	,	
поведения	Стремление быть хорошей хозяйкой	0,479	-0,245
	Значимость привлекательной	0,715	-0,263
	внешности		,
	Готовность заботиться о семье и	0,347	0,009
	близких людях	. , .	.,
	Мягкость, чувствительность	0,421	0,119
	Зависимость, самодостаточность в	0,644	-0,104
	отношениях с мужчинами		- , -
	Итоговый показатель	0,659	-0,094
Методика «Опросник С. Бэм»			,
Мужские	Жёсткость, твёрдость	0,598	-0,479
нормативные	Опора на собственные силы	0,504	0,013
установки	Ориентация на достижения	0,453	-0,296
	Принятие обезличенных сексуальных	0,129	0,072
	отношений	0,123	0,072
	Гомосоциальность, гомофобия	0,45	-0,014
	Итоговый показатель	0,612	-0,346
Нормы	Установка на замужество и	0,203	-0,039
женского	материнство	0,203	0,037
поведения	Стремление быть хорошей хозяйкой	-0,343	0,163
	Значимость привлекательной	0,234	0,172
	внешности	0,23	0,172
	Готовность заботиться о семье и	-0,377	0,279
	близких людях	,5,7,	,_,,
	Мягкость, чувствительность	0,396	0,104
	Зависимость, самодостаточность в	-0,004	0,213
	отношениях с мужчинами	0,00	0,213
	Итоговый показатель	0,248	0,226
	III OI ODDIII IIOKubul eJID	0,270	0,220

Так, у юношей выявлена связь между уровнем гендерной идентичности и мужскими установками: ориентация на достижения $(r_s=0,638)$; итоговый показатель $(r_s=0,538)$.

При этом у девушек связь между уровнем гендерной идентичности и наличием подобных установок относительно мужчин по методике О.Г. Лопухова является статистически не значимой. Такие результаты свидетельствуют о том, что женский пол гибче в своих представлениях о нормах поведения мужчин. Они больше подвержены современной тенденции «унисекса», равноправия полов, которое транслируется в СМИ и интернет-пространстве.

В группе девушек были выявлены связи между уровнем гендерной идентичности и установками относительно женского поведения: значимость привлекательной внешности (r_s =0,715); зависимость, самодостаточность в отношениях с мужчинами (r_s =0,644); итоговый показатель (r_s =0,659).

У юношей зависимости между гендерной идентичностью и женскими установками не выявлено. Следовательно, для девочек важнее быть внешне привлекательными и самодостаточными в отношениях, что также соответствует современным взглядам, изрядно акцентируемым на физическом облике, эмансипации и т.д. [10].

Следующие выявленные корреляционные связи свидетельствуют о некоторой противоречивости, свойственной женскому полу. Так, по методике С. Бэм в группе девушек выявлены связи между показателем «фемининность-маскулинность» и установками, направленными на мужское поведение: жёсткость, твёрдость $(r_s=0,598)$; итоговый показатель $(r_s=0,538)$.

Так, с одной стороны, девушки стремятся к равенству полов, о чем свидетельствуют полученные данные по предыдущей методике, но в то же время они ожидают от мужчин проявления мужской силы — жёсткости, твердости.

В целом можно также заключить, что небольшое количество выявленных корреляций может свидетельствовать о до конца не сформированной гендерной идентичности в силу возраста, а также о том, что современная молодежь меньше подвержена стереотипным представлениям о нормах поведения мужчин и женщин, чем старшее поколение.

Осуществленное изучение современных канонов мужественности и женственности, гендерной идентичности среди молодёжи позволяет увидеть современную тенденцию среди людей молодого возраста к эгалитарным нормам и более современным моделям поведения, а также показывают новые взгляды на образы мужественности и женственности.

Список литературы

1. Белоус О.В., Варенца Е.С., Олешко Т.И. Гендерная идентичность и особенности её формирования в современных условиях // Управление образованием теория и практика. 2022. № 4. С. 39–44.

- 2. Бердихин С.Н., Серебрякова С.В., Лиховид А.А. Динамика восприятия гендерных ролей: сравнительно-сопоставительный анализ между США и Россией // Вестник Адыгейского государственного университета. 2020. № 2. С. 92–103.
- 3. Волобуев В.В., Рядинская Е.Н. Связь гендерной идентичности и нарциссизма // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. 2022. Т. 5. № 3. С. 6–17.
- 4. Гудименко О.В. Гендерная идентичность в раннем и позднем юношеском возрасте // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2023. № 3. С. 79–84.
- 5. Дежина Т.П. К вопросу о мужественности и женственности // Система ценностей современного общества. 2008. № 3. С. 160–165.
- 6. Ерофеева М.А., Ключко О.И. Представления о нормах женского поведения у российской студенческой молодёжи // Человеческий капитал. 2020. № 10. С. 223–233.
- 7. Жуков Д.А., Григоренко О.Н. Социальные нормы как регулятор общественных отношений // Colloquium-journal. 2021. № 33. С. 10–11.
- 8. Клецина И.С. Практикум по гендерной психологии. СПб.: Питер, 2003. 479 с.
- 9. Клецина И.С., Иоффе Е.В. Гендерные нормы как социально-психологический феномен. М.: Проспект, 2017. 144 с.
- 10. Клецина И.С., Иоффе Е.В. Нормы мужского и женского поведения в оценках студенческой молодежи // Человек. Сообщество. Управление. 2016. Т. 17. №3. С. 61–72.
- 11. Клецина, И.С., Иоффе Е.В. Результаты первичного этапа адаптации российского аналога опросника «Мужские нормативные установки» // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 32. С. 6. EDN SGYXYT.
- 12. Ключко О. И., Морозова Н. Н., Самосадова Е. В. Нормы мужского и женского поведения русских и туркменских студентов // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы № 3(83). 2020. С. 149—157.
- 13. Кобзарь А.И. Прикладная математическая статистика. М.: Физматлит. 2006. 816 с.
- 14. Ломоносова А.А. Гендерные нормы и представления подростков о будущей семье // Инновационная наука. 2021. № 8. С. 74–76.
- 15. Лопухова О.Г. Опросник «Маскулинность, феминность и гендерный тип личности (российский аналог «Bem sex role inventory» // Вопросы психологии. № 1. 2013. С. 147–154.
- 16. Малимонов И.В., Синьковская И.Г., Король Л.Г., Рахинский Д.В., Шепелева Ю.С. Процесс трансформации гендерных отношений в современном обществе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2023. № 3. С. 127–129.
- 17. Чупров Л.Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии (учебно-методическое пособие). М.: Изд-во, 2012. 184 с.
- 18. Шершеневич Г.Ф. История философии права. СПб.: Тип. т-ва печ. и изд. дела Труд, 1907. 588 с.

Об авторах:

ВОЛОБУЕВ Вахтанг Вячеславович — кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия» (86125, Макеевка, ул. Островского, 16); e-mail: gooodpsychologist@gmail.com

РЯДИНСКАЯ Евгения Николаевна — доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии ГБОУ ВО «Донбасская аграрная академия» (86125, Макеевка, ул. Островского, 16); e-mail: muchalola@mail.ru

INTERIORIZATION OF THE CANONS OF MANNESS AND FEMININENESS AS A DETERMINANT OF THE GENDER IDENTITY OF MODERN YOUTH

V.V. Volobuyev, Ye.N. Ryadinskaya

Donbass Agrarian Academy, Makeyevka

The aim of the study was to study the internalization of the canons of masculinity and femininity as a determinant of the gender identity of today's youth. To solve the set goals and objectives, such methods were used as: «Male normative attitudes» by R. Luit, «Norms of female behavior» by I.S. Kletsina, E.V. Ioffe, «Questionnaire S. Bam» and «Norms of behavior of a man and a woman» O.G. Lopukhov. Relationships between the level of gender identity, indicators of femininity-masculinity and the presence of attitudes and stereotypes about male and female behavior were revealed, which confirms the hypothesis put forward. In young men, a relationship was found between the level of gender identity and male attitudes (orientation towards achievements, final indicator). In the group of girls, links were found between the level of gender identity and attitudes regarding female behavior (the importance of an attractive appearance, dependence, self-sufficiency in relations with men, the final indicator). The carried out study of the modern canons of masculinity and femininity, gender identity among young people allows us to see among young people the modern trend of striving for egalitarian norms and more modern models of behavior, and also show new views on the images of masculinity and

Keywords: internalization, gender identity, masculinity, femininity, normative attitudes.

Принято в редакцию: 09.08.2023 г. Подписано в печать: 06.09.2023 г.

УДК 159.9.072.42

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.016

ПОДДЕРЖКА ПАРТНЕРА И ПОСЛЕРОДОВАЯ ДЕПРЕССИЯ: ОПИСАНИЕ СЛУЧАЯ

М.В. Наэль-Прупес, О.А. Харькова, А.Г. Соловьев

ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет» Минздрава России, г. Архангельск

Целью исследования явилось описание роли ожидания поддержки партнера на появление признаков послеродовой депрессии. Данные собраны во время психодиагностического сопровождения женщин, консультаций и интервью. Для выявления признаков послеродовой депрессии использовались Эдинбургская шкала постнатальной депрессии (EPDS) и шкала депрессии Бека (BDI). Показано, что отсутствие ожидаемой поддержки партнера во время беременности и в постнатальном периоде может привести к появлению признаков профилактики послеродовой депрессии. Для обоснована психологической необходимость оказания персонифицированной помощи в случае появления признаков социальной нестабильности женшины.

Ключевые слова: послеродовая депрессия, поддержка партнера, ожидание поддержки партнера, описание случая.

Введение. Послеродовая депрессия — одно из самых частых психических расстройств постнатального периода [1, с. 117; 12, с. 19]. Она ставит под угрозу благополучие не только матери, но и ребенка, поскольку повышает риск нарушения его эмоционального, социального и когнитивного развития [9, с. 70]. Типичный депрессивный эпизод переживают 10–15 % женщин по всему миру после рождения ребенка [3, 6, с. 5, 11, с. 113].

Анализ публикаций на платформе eLIBRARY.RU по запросу «поддержка партнера и послеродовая депрессия» показал, что в текстах опубликованных статей в основном идет упоминание о взаимосвязи между поддержкой партнера и послеродовой депрессией [4, с. 46; 8, с. 38; 13, с. 50]. В одном из когортных проспективных исследований, направленных на изучение факторов риска послеродовой депрессии, среди психосоциальных факторов, являющихся предикторами развития послеродовой депрессии, выделяют недостаточную поддержку со стороны семьи, супружескую дисгармонию, моральное и физическое насилие со стороны партнера [7, с. 79].

На платформе PubMed по запросу «partner support and postpartum depression» были найдены несколько оригинальных исследований на английском языке, изучающие взаимосвязь между поддержкой партнера

и послеродовой депрессией [14, 15, 16; 18; 22]. В одном из таких исследований установлено, что поддержка партнера оказывает измеримое влияние на женщин с симптомами послеродовой депрессии [20].

Несмотря на важность проблемы, до настоящего времени существует мало исследований в российской науке, изучающих роль социальных факторов в развитии признаков послеродовой депрессии. Однако последствия послеродовой депрессии могут быть самыми неожиданными: от отказа от младенца до младенческой травматичности даже смертности из-за невнимательности матери в силу ее Таким психоэмоционального состояния. образом, необходимо целенаправленное изучение социальных факторов (на примере поддержки партнера) для первичной и вторичной профилактики послеродовой депрессии.

Целью исследования явилось описание роли ожидания поддержки партнера на появление признаков послеродовой депрессии.

Методы исследования.

В рамках идеографического подхода применялся метод описания случая (case reports) [19]. Случаи, вошедшие в текущее исследование, были собраны во время психодиагностического сопровождения женщин в период беременности и после родов с помощью тестирования и глубинного интервью. Для выявления признаков послеродовой депрессии использовались Эдинбургская шкала постнатальной депрессии (далее – EPDS) и шкала депрессии Бека (далее – BDI). Из базы данных (N=12 — женщины с признаками депрессии в постнатальный период) была проведена выкипировка случаев с наиболее выраженными признаками депрессии и отсутствием ожидаемой поддержки партнера.

Данное исследование было поддержано и одобрено Локальным комитетом по этике Северного государственного медицинского университета (выписка из протокола №08/10-21 от 27.10.2021 г.). Все женщины дали письменное согласие на использование полученных данных в научных целях.

Результаты исследования.

Описание случая № 1. Беременная женщина 32 лет (беременная женщина № 1), вставшая на учет по беременности (женщина получала медицинское сопровождение беременности в женской консультации), была приглашена для проведения диагностики психоэмоционального состояния. В ходе анкетирования и беседы было установлено, что женщина состоит в зарегистрированном браке, других детей не имеет. Беременность была запланированной. Женщина имеет высшее образование, стабильную работу, средний уровень доходов и собственное жилье. В ходе бесед в период психодиагностического сопровождения были выявлены проблемы во взаимоотношениях с партнером, отсутствие

ожидаемой поддержки с его стороны, а в постнатальный период — уход партнера из семьи к другой женщине и предстоящий развод. Роды прошли путем кесарева сечения с применением эпидуральной анестезии в установленный срок.

Результаты диагностики по BDI, EPDS и интервью беременной женщины № 1 отражены в табл. 1.

Таблица 1 Результаты диагностики по BDI, EPDS и интервью беременной женщины № 1 на 1, 2 и 3 этапах исследования

1 этап	2 этап	3 этап
20 неделя беременности	30 неделя	3 неделя после родов
	беременности	_
- отсутствие ожидаемой	- отсутствие	- отсутствие ожидаемой
поддержки партнера	ожидаемой поддержки	поддержки партнера
	партнера	
- проблемы во	- проблемы во	- проблемы во
взаимоотношениях с	взаимоотношениях с	взаимоотношениях с
партнером	партнером, риск ухода	партнером, уход
	партнера из семьи к	партнера из семьи к
	другой женщине	другой женщине,
		предстоящий развод
- отсутствие	- легкая депрессия по	- отсутствие
депрессивных	BDI (10 баллов)	депрессивных
симптомов по BDI (8		симптомов по BDI (8
баллов)		баллов)
-	-	- признаки
		послеродовой
		депрессии по EPDS (18
		баллов)

Женщина в ходе интервью на всех трех этапах исследования отметила отсутствие ожидаемой поддержки партнера, а также проблемы во взаимоотношениях с партнером. На 1 этапе исследования в ходе сообщила интервью женщина об отсутствии гармонии взаимопонимания во взаимоотношениях с супругом. Изначально ребенок был желанным для обоих супругов, но в период беременности у женщины возникло ощущение, что «партнер не готов к появлению ребенка». Депрессивные симптомы по BDI у женщины на 1 этапе отсутствовали. На 2 этапе исследования взаимоотношения с супругом ухудшились, и в ходе интервью женщина сообщила, что «партнер собирается уйти из семьи к другой женщине». На этом этапе исследования по BDI была определена легкая депрессия (10 баллов). На следующем этапе исследования женщина сообщила об уходе партнера из семьи к другой женщине и переживаниях, связанных с предстоящим отметила «радость, связанную наступившим НО c материнством». По EPDS на 3 этапе исследования были определены

признаки послеродовой депрессии (18 баллов). Таким образом, проблемы во взаимоотношениях с партнером и отсутствие ожидаемой поддержки со стороны партнера на всех этапах исследования стали, скорее всего, причиной для появления признаков послеродовой депрессии.

Описание случая № 2. Беременная женщина № 2 – 22 года. В ходе анкетирования и интервью было установлено, что женщина не состоит в зарегистрированном браке, имеет партнера, с которым планирует вступить в гражданский брак, других детей не имеет. Беременность была незапланированной. Женщина имеет неоконченное высшее образование (студентка), средний уровень дохода, проживает в общежитии, собственного жилья не имеет. В период беседы были выявлены проблемы во взаимоотношениях с партнером (в том числе из-за проживания в разных городах), отсутствие ожидаемой поддержки с его стороны. Естественные роды прошли в установленный срок.

Результаты диагностики по BDI, EPDS и интервью беременной женщины № 2 отражены в табл. 2.

Таблица 2 Результаты диагностики по BDI, EPDS и интервью беременной женщины № 2 на 1, 2 и 3 этапах исследования

1 этап	2 этап	3 этап
18 неделя беременности	30 неделя беременности	6 неделя после родов
- отсутствие ожидаемой	- отсутствие ожидаемой	- отсутствие
поддержки партнера	поддержки партнера	ожидаемой поддержки
		партнера
- проблемы во	- проблемы во	- проблемы во
взаимоотношениях с	взаимоотношениях с	взаимоотношениях с
партнером из-за	партнером из-за	партнером
проживания в разных	проживания в разных	
городах	городах	
- легкая депрессия по	- легкая депрессия по	- умеренная депрессия
BDI (14 баллов)	BDI (16 баллов)	по BDI (19 баллов)
-	-	- признаки
		послеродовой
		депрессии по EPDS (23
		балла)

Женщина в ходе интервью на всех трех этапах исследования отметила отсутствие ожидаемой поддержки партнера, а также проблемы во взаимоотношениях с партнером. На 1 этапе исследования в ходе интервью женщина сообщила, что «партнер проживает и работает в другом городе», и поэтому она чувствует одиночество. Беременность была незапланированной. Регистрировать отношения до рождения ребенка не планируют. К отсутствию ожидаемой поддержки партнера добавились переживания, связанные с невозможностью совместить заботы о ребенке с обучением в университете. На 1 этапе исследования

по BDI была определена легкая депрессия (14 баллов). На следующем этапе исследования женщина отметила, что проблемы, отмеченные на предыдущем этапе, «остались неразрешенными, а приближение сессии в университете повышает уровень тревоги». На 2 этапе исследования по BDI была также определена легкая депрессия (16 баллов). На 3 этапе исследования женщина отметила проблемы во взаимоотношениях с партнером, отсутствие ожидаемой поддержки, «непонимание и часто возникающие разногласия, вызванные отсутствием опыта совместного проживания». Отношения по-прежнему не были зарегистрированы. Кроме этого, женщина испытывала чувство разочарования в связи с тем, что пришлось прервать обучение в университете и взять академический отпуск. У женщины по BDI была определена умеренная депрессия (19 баллов), по EPDS также были определены признаки послеродовой депрессии (23 балла). Таким образом, проблемы во взаимоотношениях с партнером, проживание в разных городах и отсутствие ожидаемой поддержки со стороны партнера, скорее всего, могли привести к появлению признаков послеродовой депрессии.

Описание случая № 3. Беременная женщина № 3 в возрасте 35 лет. В ходе анкетирования и интервью было установлено, что женщина не состоит в зарегистрированном браке, не имеет партнера, других детей нет. Беременность была запланированной. Ребенка «рожала для себя». Женщина имеет высшее образование, стабильную работу, средний уровень дохода и собственное благоустроенное жилье. Роды прошли путем кесарева сечения с применением эпидуральной анестезии в установленный срок. В процессе беседы в постнатальный период отметила наличие ожидания поддержки женшина партнера (биологического отца ребенка), кроме этого, иногда ее посещали мысли о нанесении себе телесного вреда.

Результаты диагностики по BDI, EPDS и интервью беременной женщины № 3 представлены в табл. 3.

Таблица 3 Результаты диагностики по BDI, EPDS и интервью беременной женщины № 3 на 1 и 2 этапах исследования

1 этап	2 этап
34 неделя беременности	6 неделя после родов
- отсутствие партнера и его	- отсутствие ожидаемой поддержки
поддержки	партнера
- отсутствие депрессивных симптомов по BDI (5 баллов)	- отсутствие депрессивных симптомов по BDI (8 баллов)
-	- признаки послеродовой депрессии по EPDS (12 баллов)

Женщина в ходе интервью на 1 этапе диагностики сообщила об отсутствии партнера и его поддержки (ребенка «рожает для себя»). Депрессивные симптомы по BDI у женщины отсутствовали на 1 этапе

исследования. На 6 неделе после родов у женщины были определены признаки послеродовой депрессии по EPDS (12 баллов). Кроме этого, при заполнении опросника женщина отметила, что «иногда ее посещали мысли о нанесении себе телесного вреда». В ходе интервью было установлено, что мысли о нанесении себе телесного вреда являются паттерном поведения, сформированном в подростковый период (когда обследуемой было 12 лет, отец совершил самоубийство) — желание «самоустраниться» при возникновении трудностей. Женщина также сообщила о «появлении ожидания, чтобы биологический отец ребенка начал проявлять интерес к ребенку», то есть об ожидании поддержки с его стороны. Таким образом, у женщины, изначально планирующей «родить ребенка для себя» и воспитывать без партнера, появление ожидания поддержки со стороны партнера (биологического отца ребенка) и отсутствие ожидаемой поддержки, скорее всего, могли стать причиной появления признаков послеродовой депрессии.

Представленные результаты исследования показывают, что отсутствие ожидаемой поддержки партнера во время беременности и в постнатальный период может привести к появлению признаков послеродовой депрессии. Во всех описанных случаях женщины с разным социальным статусом отметили отсутствие ожидаемой поддержки партнера, и у всех женщин были определены признаки послеродовой депрессии.

Обсуждение результатов.

Точная причина и специфический патогенез возникновения послеродовой депрессии не установлены. К наиболее важным факторам, влияющим на возникновение послеродовой депрессии, относят особенности темперамента и поведения, склонность к депрессивным и невротическим расстройствам, в особенности, не диагностированные и (или) не получавшие адекватной терапии депрессии, и неврозы во время беременности [11, с. 114]. Изменение сексуальных отношений, отсутствие поддержки и финансовая зависимость от семьи, напряжение в браке, супружеская дисгармония, насилие со стороны интимного партнера, развод, негативные жизненные обстоятельства, как в период беременности, так и после родов, выделяют в качестве травмирующих причин (стрессовых факторов), приводящих к послеродовой депрессии [10; 21, с. 93-94].

Согласно ранее проведенным исследованиям, немаловажным фактором, обусловливающим специфику отношения женщины к беременности и ребенку, является семейная ситуация: удовлетворенность браком, наличие поддержки со стороны супруга (партнера), взаимопомощь и взаимоуважение [5, с. 1–10]. Отмечается, что в профилактике и лечении материнского стресса для повышения психологического благополучия необходимо делать упор на

эмоциональную поддержку партнера, а также на сочувствие и сопереживание социального окружения [2, с. 53–57; 17, с. 832].

В одном из зарубежных исследований, изучающих влияние поддержки партнера на лечение послеродовой депрессии, установлено, что у пациенток, получавших поддержку партнера, наблюдалось значительное уменьшение симптомов депрессии, чем у представителей контрольной группы, не получавших такой поддержки [20, с. 557].

В нашем исследовании все три случая были представлены женщинами с разным социальным статусом, но объединенных отсутствием поддержки со стороны партнера (будущего отца ребенка). И независимо от степени финансового благополучия женщины исход был один — депрессивное состояние после родов по причине того, что она осталась один-на-один с ребенком, и не было возможности опереться на партнера и получить помощь.

Выводы. Представленное описание случаев показало, отсутствие ожидаемой поддержки партнера во время беременности и в постнатальный период может привести к появлению признаков послеродовой депрессии. Описанные случаи указывают необходимость отслеживания ситуации по поводу изменения семейного положения женщины во время беременности в периоды, когда она посещает врача акушера-гинеколога. В случае появления признаков социальной нестабильности женщины требуется персонифицированной психологической помощи для профилактики признаков послеродовой депрессии.

Список литературы

- 1. Айзберг О.Р. Диагностика и лечение послеродовой депрессии // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2021. Т. 12. №1. С. 116—123.
- 2. Болзан В.А. Психологическое благополучие женщины в период беременности // Психология. 2021. № 5. С. 53–57.
- 3. Депрессия. URL: https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/depression (дата обращения: 27.06.2023).
- 4. Игнатко И.В., Кинкулькина М.А., Флорова В.С., Скандарян А.А., Кукина П.И., Манцева И.А., Переверзина Н.О., Смирнова А.В. Послеродовая депрессия: новый взгляд на проблему // Вопросы гинекологии, акушерства и перинатологии. 2018. Т. 17. № 1. С. 45–53.
- 5. Кольчик Е.Ю., Ушакова В.Р. Специфика отношения к беременности женщин с разным семейным статусом // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. Т. 8. С. 1–10.
- 6. Корнетов Н.А. Послеродовая депрессия центральная проблема охраны психического здоровья раннего материнства // Бюллетень сибирской медицины. 2015. № 6. Т. 14. С. 5–25.
- 7. Макарова М.А., Тихонова Ю.Г., Авдеева Т.И. и др. Послеродовая депрессия факторы риска развития, клинические и терапевтические аспекты // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2021. № 13 (4). С. 75–80.

- 8. Мешвелиани Г.Р., Тарасова А.Ю., Петров Ю.А., Палиева Н.В. Психологическое здоровье женщины в период беременности // Главный врач Юга России. 2023. № 1 (87). С. 37–40.
- 9. Овчинников А.В., Вазагаева Т.И. Современные подходы к фармакотерапии послеродовой депрессии // Медицинский совет. 2020 № 11. С. 70–81.
- 10. Полуэктова О.Г. Психологические особенности послеродового состояния женщин // Вестник новых медицинских технологий. 2013. № 1. (Электронный журнал). https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-poslerodovogo-sostoyaniya-zhenschin-obzor-literatury-kratkiy/viewer
- 11. Подойницына И.А., Харькова О.А. Теоретические аспекты послеродовой депрессии // Инновационная наука. 2020. № 7. С. 113–117.
- 12. Резник В.А., Козырко Е.В., Рязанова О.В., и др. Распространенность и лабораторные маркеры послеродовой депрессии // Журнал акушерства и женских болезней. 2018. Т. 67. №4. С. 19–29.
- 13. Чебан О.С., Марц О.О. Клинико-психологические аспекты послеродовой депрессии // Вестник Приднестровского университета. Серия: Медико-биологические и химические науки 2022. № 2 (71). С. 49–55.
- 14. Adlington K., Vasquez C., Pearce E., Wilson C., Nowland R. and etc. «Just snap out of it» the experience of loneliness in women with perinatal depression: a Meta-synthesis of qualitative studies // BMC Psychiatry. 2023. V. 23. № 110. https://doi.org/10.1186/s12888-023-04532-2
- 15. Agrawal A., Ickovics J., and etc. Postpartum intimate partner violence and health risks among young mothers in the United States: a prospective study // Maternal and Child Health Journal. 2014. Oct. 18 (8). Pp. 1985–92.
- Almutairi A., Salam M., Alanazi S., Alweldawi M., Alsomali N., Alotaibi N. Impact of help-seeking behavior and partner support on postpartum depression among Saudi women // Neuropsychiatric disease and treatment. 2017. V. 13, Pp. 1929–1936.
- 17. Brock R., O'Hara M., Hart K., et al. Partner support and maternal depression in the context of the Iowa floods // Journal of Family Psychology, 28 (6), 832–843.
- 18. Desta M., Memiah P. and etc. Postpartum depression and its association with intimate partner violence and inadequate social support in Ethiopia: a systematic review and meta-analysis // Journal of Affective Disorders. 2021. Jan 15; 279:737–748.
- 19. Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Idiographic Study of Personality. URL: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-319-28099-8 1311-1.
- 20. Misri S., MD, FRCPC, Kostaras X., Fox D., MSc, Kostaras D., BSc, MA. Impact of partner support in the treatment of postpartum depression // Canadian Journal of Psychiatry. 2000. V. 45: Pp. 554–558.
- 21. O'Hara, Michael W. Postpartum depression: causes and consequences. New York: Springer-Verlag, 2012. 222 p.
- 22. Yamada A., Isumi A., Fujiwara T. Association between lack of social support from partner or others and postpartum depression among Japanese mothers: a population-based cross-sectional study // International journal of Environmental research and public health. 2020. V. 17. P. 4270. doi: 10.3390/ijerph17124270.

Об авторах:

НАЭЛЬ-ПРУПЕС Мария Владимировна — аспирант ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет» Минздрава России (163069, г. Архангельск, пр-кт Троицкий, д. 51), e-mail: mprupes@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7277-4852.

ХАРЬКОВА Ольга Александровна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет» Минздрава России (163069, г. Архангельск, пр-кт Троицкий, д. 51), e-mail: harkovaolga@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3130-2920.

СОЛОВЬЕВ Андрей Горгоньевич — доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой психиатрии и клинической психологии ФГБОУ ВО «Северный государственный медицинский университет» Минздрава России (163069, г. Архангельск, пр-кт Троицкий, д. 51), e-mail: asoloviev1@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0350-1359.

PARTNER SUPPORT AND POSTPARTUM DEPRESSION: CASE REPORTS

M.V. Nael-Prupes, O.A. Kharkova, A.G. Soloviev

Northern State Medical University, Arkhangelsk

The aim of the study was to describe the role of waiting for partner support on the appearance of symptoms of postpartum depression. The data used in the study were collected during psychodiagnostic support of women, consultations and interviews. In addition, the Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS) and the Beck Depression Inventory (BDI) were used to identify symptoms of postpartum depression. It has been shown that the lack of expected partner support during pregnancy and in the postnatal period can lead to symptoms of postpartum depression. For prevention symptoms of postpartum depression is justified the necessity of providing personalized psychological assistance in case of signs of social instability of woman.

Keywords: Postpartum depression, partner support, partner support expectation, case report.

Принято в редакцию: 02.08.2023 г. Подписано в печать: 15.09.2023 г.

<u>ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, КОГНИТИВНАЯ ЭРГОНОМИКА</u>

УДК 159.9: 004.9

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.025

ТОТАЛЬНАЯ ИНФОРМАТИЗАЦИЯ: ОТ ПЛЮСОВ К МИНУСАМ – ЧТО НАС ЖДЕТ ВПЕРЕДИ?

Т.А. Жалагина, А.Л. Сиротюк, Е.В. Астапенко

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Статья посвящена одной из важнейших проблем современного мира резкого сокращения живого человеческого общения, которое в значительной мере вытесняется неживым – online общением. Складывающаяся ситуация тотальной информатизации приводит к возникновению больших проблем как в процессе трудовых, профессиональных отношений, так и в быту. Делается вывод о неблагоприятных последствиях, возможных связанных разобщенностью, отчуждением безразличием в И социальных отношениях, результатом которых может стать резко возрастающее число разного рода конфликтов.

Ключевые слова: компьютеризация, тотальная информатизация, профессиональная деятельность, живое человеческое общение, неживое общение, профессиональные деформации личности, эмоции и чувства, концептуальные основы, общественные процессы.

На протяжении трех последних десятилетий все человечество стремительно опускалось в пучину информационных технологий, создавая все большее количество компьютерных программ с целью изменения процесса профессиональной деятельности. Перспективой этого процесса предполагался скорейший переход к робототехнике и постепенное отстранение человека от многих видов труда. С одной стороны — это замечательно! Компьютеры вошли в нашу жизнь, совершив глобальный технологический рывок. Исчезли многие профессии — машинистки, прачки, почтальоны, доставлявшие почту пешком с огромной сумкой за плечами. Автоматизация и компьютеризация тотально вошли в нашу жизнь, улучшив качество жизни с технологической точки зрения. Казалось, что еще немного, — и на нашей планете наступят новые времена, когда каждый из нас, получив достаточное количество свободного времени, будет всесторонне развиваться.

Но почему-то этого не произошло. Наш мир постепенно погружается в непонятную зону отчуждения, безразличия ко всем и всему, кто нас знает, кто нас окружает, что вокруг, зону одиночества и отсутствия друзей. Исчезает основа жизни на Земле под названием

- 25 - © Жалагина Т.А., Сиротюк А.Л., Астапенко Е.В., 2023

«человеческое общение», и ему на смену приходит информационно-компьютерное, обезличенное неживое общение.

Обратимся к классикам и посмотрим, какую роль играло и должно играть живое человеческое общение в развитии социума. Речь пойдет как об общении в профессиональной среде, так и в бытовой. Основными функциями общения, по Б.Ф. Ломову регуляционная, информационная, аффективноявляются: коммуникативная [6]. Также важную роль играют такие функции, как организация совместной деятельности, познание людьми друг друга, формирование и развитие межличностных отношений. Существуют три основных вида деятельности – игровая, учебная, трудовая (профессиональная), сущность которых предполагает опосредованное взаимодействие субъектов коммуникации [10]. В данной статье будем рассматривать МЫ трудовую профессиональную деятельность с точки зрения информационных процессов.

Взаимодействие субъектов труда в процессе деятельности рассматривается в рамках трудовых отношений, структуры учреждений, определенной программы деятельности, в основе которой заложена организационная культура, способствующая сплоченности трудового коллектива и направленности на увеличение эффективности деятельности, ее производительности с целью получения соответствующих результатов.

C позиции таких наук, как психология, педагогика и социология, главное в профессиональной деятельности субъекта труда — это достижение поставленной цели и постоянное саморазвитие.

Противоположным аспектом человеческого бытия является процесс формирования профессиональных деформаций личности, результатом влияния которых является деградация, разрушение себя как личности и как субъекта труда.

Этот процесс может проходить как спонтанно, бессознательно, так и с учетом влияния соответствующих деформационных процессов.

Термином «профессиональная деформация личности» (ПДЛ) обозначаются постепенно накопившиеся изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда, а также на развитии самой личности [1; 7]. Профессиональная деформация – это профессиональной результат воздействия деятельности. социальных И служебных отношений, это измененный, отклоняющийся от общепринятых нравственных профессиональных норм личностный путь развития. Любая

профессиональная деятельность с одной стороны формирует, а с другой — деформирует личность субъекта труда [2; 8]. Деформации, происходящие в личности профессионала в процессе профессиональной деятельности, негативно влияют на результаты деятельности. Последствия занятия конкретным видом труда для развития личности субъекта труда определяются тем, насколько данный труд сочетает в себе практическую и теоретическую, физическую и умственную формы деятельности. Имеется в виду универсальность профессиональной деятельности, которая, в свою очередь, — важный фактор развития личности субъекта труда. При этом профессиональные деформации личности могут быть выявлены на различных этапах реализации профессиональной деятельности.

Все виды деятельности можно разделить на три основные группы. Первую группу составляет деятельность, способствующая творческому, профессиональному развитию, что характеризуется поступательным движением по сознательно выбранному пути. Вторая группа занимает промежуточную позицию между движением вперед и деградирующим отставанием. И, наконец, третья группа – это деградирующее существование человека, в том числе и как субъекта которое характеризуется поверхностностью суждений. неустойчивостью внутреннего мира, отсутствием желания решать профессиональные задачи и достигать цели. Именно для этой группы характерно наличие профессиональных деформаций личности.

Особое значение в этом процессе приобретает online – неживое общение, столь распространенное в настоящее время. Конечно, мы живем в мире информационных технологий, что вполне обосновано требованием современных реалий. Компьютеризация навсегда вошла в нашу жизнь, и без быстрого обмена информацией невозможно профессиональное осуществлять взаимодействие. профессиональной (трудовой) деятельности незыблемыми остаются такие понятия как добро и зло, любовь и ненависть, доверие-недоверие, развитие-стагнация Эти понятия отражают и т.д. составляющую нашего существования на планете Земля и как человека разумного – homo-sapiens, и как субъекта труда. Именно они повсеместно способствуют развитию человека во всех сферах деятельности.

Неживое общение является, по сути, опосредованным проводником наших идей, помыслов, стремлений, то есть постоянным стимулятором поэтапного развития с целью достижения целей. Однако нельзя забывать, что наряду с положительными характеристиками компьютерно-информационного общения, существуют определенные минусы, сказывающиеся на формировании современного образа «Я». Основной минус — это реализация всех существующих характеристик неживого общения, приводящих к появлению серьезных проблем в

межличностных и межгрупповых отношениях. В случае серьезного ухудшения указанных видов общения может возникнуть серьезная опасность возникновения межнациональных конфликтов.

Разрушение себя, деградация могут реализовываться как бы спонтанно, бессознательно, как некая с трудом исправляемая ошибка. Это так же удивительно и не всегда объяснимо, как и процессы развития творческого совершенствования. До конца понять причины развития или его противоположности — деградации — практически невозможно.

противовес деградации, формированию профессиональной деформации личности, развитие происходит при ясном, четком движении по сознательно выбранному пути к достижению поставленной цели. Попытки обосновать это с научной точки зрения чаще всего не приводят к какому-либо однозначному выводу. Движение человека, в том числе - как субъекта труда, к деградации связано, прежде всего, с неустойчивостью его внутреннего мира, поверхностностью суждений и, соответственно – необоснованностью принимаемых Тотальная информатизация решений. всех процессов жизнедеятельности, включая профессиональную деятельность субъекта труда, может нанести серьезный ущерб профессионально-личностному развитию, нарушению душевного равновесия, что, несомненно, приведет к ухудшению как внутриличностного состояния индивида, так и к межличностным конфликтам в трудовом коллективе.

Рассмотрим подробнее такое понятие как неживое общение. Под неживым общением традиционно обозначается общение незнакомых людей по телефону, электронной почте и, конечно, по Интернету. Неживое общение — это информационное взаимодействие субъектов жизнедеятельности на расстоянии.

Однозначными плюсами такого вида общения, как неживое, являются следующие обоснования. Самое важное возможность быстрого решения острых, неотложных вопросов, связанных с угрозой жизни для человека. К этой группе можно скорой помощи, отнести вызовы пожарных служб, обеспечивающих нашу безопасность - спасателей, полиции, экстренной почты и так далее. Еще одним крайне важным плюсом неживого общения является возможность быстрого информирования о необходимости присутствия или отсутствия на разного рода мероприятиях. В случае профессиональной деятельности это связано с возможностью быстрого принятия решений, получения важной информации

производственного или научного характера, спонтанного проведения встреч, мини-семинаров, online переговоров. Результативность деятельности в таких случаях возрастает в несколько раз и может подтолкнуть к появлению новых мыслей, идей, которые в дальнейшем будут способствовать появлению прогрессивно-ориентированных программ, концепций и даже научных открытий.

Нельзя не сказать о положительной роли интернет-общения, без которого трудно было бы представить современную жизнь как отдельно взятого человека, так и трудовые коллективы, научно-исследовательские институты лаборатории. Информационное взаимодействие И способствовало резкому скачку в развитии новых промышленных, космических, ядерных и других наукоемких технологий. В лучшую изменилось качество нашей жизни, сторону многое быстродоступным и легкоуправляемым. Электронные банковские карты, платежные карты в магазинах, электронные транспортные билеты, интернет-заказы всего, что может пожелать человек – это здорово!

Но! Как всегда, в истории развития человечества возникает это «но», которое свидетельствует о том, что не все так хорошо с тотальной информатизацией человеко-ориентированных видов деятельности. Наряду с приходом в нашу жизнь качественно-важных аспектов, о которых сказано выше, ушло что-то важное и крайне необходимое для жизнедеятельности и трудовой деятельности homo sapiens — человека разумного.

Это, конечно же, живое человеческое общение! Общение, основой которого являются чувства и эмоции. Чувства – это наш осознаваемый эмоциональный опыт. Например, вспышка гнева, выражение влюбленности, преданности. Эмоции возникают против воли человека. Именно они порождают чувства и часто бывают слишком сложными для того, чтобы отдавать себе в них отчет. Примером может быть все та же влюбленность. Живя в социуме, мы постоянно сталкиваемся с самыми разными отношениями к тому, что происходит вокруг, в результате чего испытываем разные эмоциональные отношения ко всему, нас окружающему. Эти отношения могут быть как положительными, так и отрицательными. Эмоции - это наши переживания и ощущения, являющиеся отражением конкретного, настоящего момента. Именно они порождают наши чувства, определяющие наше отношение к социуму.

Эмоции скоротечны, чувства — устойчивы. Наши эмоции изменяются в зависимости от обстоятельств, которые складываются вокруг нас. Но чтобы изменились наши чувства, требуется изменение нашего объективного отношения к окружающим условиям, объектам и главное — к субъектам деятельности.

Можно привести примеры видов эмоций: гнев, грусть, презрение, страх, обида, вина и другие. Положительные эмоции: интерес,

удивление, радость. Эмоции носят ситуативный характер, кратковременный, непродолжительный, в то время как чувства устойчивы, достаточно длительны, имеют предметную основу. Чувства — счастье, любовь, печаль, волнение, грусть — можно ощущать, менять уровень их проявления. Именно чувства помогают нам жить, решать проблемы, добиваться поставленной цели. Блокировка или отсутствие чувств приводит к отсутствию принятия решений или к неверному решению. [3].

Эмоции и чувства помогают человеку познать самого себя и окружающий мир, порождают переживания, которые помогают осознать собственные недостатки, достоинства, способности и возможности. Именно они – чувства и эмоции – раскрывают что-то новое В людях и В окружающей действительности. Эмоции, как переживания человека, являются физиологическими изменениями в организме, определяемыми как состояния. Чувства выражают эмоциональные человека к явлениям и предметам деятельности [4; 11].

Опираясь на классиков психологии XVIII–XIX веков, можно вспомнить основные концепции, дающие определения таким понятия, как «эмоции» и «чувства».

- И.Ф. Гербарт в рамках интеллектуалистической концепции определял «телесные» выражения эмоций как результат психических явлений [3]. По В. Вундту эмоции это, в первую очередь, изменения, отличающиеся прямым воздействие чувств на протекание представлений, внутренних процессов. У. Джеймс и К. Ланге являются авторами периферической парадигмы эмоций. Образование эмоций, по их мнению, детерминировано внешними влияниями, способствующими образованию физиологических сдвигов в организме человека [3].
- С.Л. Рубинштейн считал эмоции психическим отображением действительности, порождающим чувства. Стимул, который рассматривается в качестве дальнейшего этапа, порождал действие [9].
- A.H. Леонтьев разработал концепцию эмоций, выстраиваемую на деятельности, ведущей к действиям и далее - к достижению способствуют цели. Эмоции оцениванию приближения потребности К предмету посредством установленного действия [5].

К значительно воздействующим на формирование и развитие человеческих эмоций социальным факторам можно отнести следующие: особенности взаимоотношений, специфику общения с коллегами, друзьями, знакомыми, особенности воспитания в школах и вузах, массовую индивидуализацию,

определяемую принципами жизненных позиций субъектов труда и взаимодействия.

Представленный обзор концептуальных основ определения таких понятий как «эмоции и чувства» является обоснованием важности живого человеческого общения, так как эмоции и чувства являются отображением истинной действительности. К сожалению, в наше непростое время такого общения катастрофически не хватает. Тотальная информатизация всех процессов, начиная с воспитания подрастающего поколения, засилия информатизации учебного процесса в школах, колледжах и вузах, сделала свое неблагодарное дело. Определенная часть современного поколения проводит время не в совместном катании на лыжах и коньках, на ледяных горках или игре в хоккей во дворах зимой. Летом — не в совместных походах с рюкзаками за спиной и с песнями под гитару у костра. К сожалению, некоторых нынешних школьников и даже студентов мало привлекают школьные и студенческие вечера, а также совместные экскурсии с целью изучения исторического прошлого.

Подрастающее поколение все чаще и чаще осуществляет общение не между собой, а со своими айфонами или компьютерами. Даже находясь рядом друг с другом на переменах в школах и вузах, они сидят, глядя в свои телефоны и практически не разговаривают друг с другом. Неживое общение постепенно, но уверенно вытесняет живое — человеческое.

Очень жаль, что так происходит. Неживое общение приводит к отсутствию обоснованных оценок получаемой информации, особенно – исторических фактов. Именно правильная оценка истории дает возможность избежать искажения фактов исторических событий. Неправильное представление о прошлом своей страны, сопровождающееся насаждением идей неонацизма, приводит к растлению подростков и молодежи, что, в свою очередь, чревато возникновением самых разнообразных конфликтов.

Неживое общение затронуло не только подростков и студентов. Поколение 1990-х-нулевых, создавшее семьи, уже имеющее детей, также не отличается знанием истории своей Родины, в большинстве своем не имеет представлений о вежливости и навыках культурного общения. Некоторым из них также присущи отчужденность и разобщенность.

Результатом засилия неживого общения стала самая настоящая деградация определенной части общества. Представители «этой части» могут позволить себе использовать нецензурную брань в любом месте — на улице, в транспорте, они могут спокойно пройти мимо старого человека, которому стало плохо. В общественном транспорте никто из них не уступает места ни пожилым людям, ни беременным женщинам. Отчужденность от всего — характерное определение такого положения вещей. Они как бы освободились целиком и полностью от положительных чувств и эмоций. Им присущи в основном

отрицательные эмоции, которые возникли в результате преобладания в некоторых СМИ излишней сексуальности, в некоторых фильмах — плотских утех без всякой меры последующей ответственности, в жизни — заполнения развлечениями, тусовками и компьютерными играми. Понятия нравственности чужды некоторым представителям молодого поколения. Главная цель жизни этих людей — деньги, деньги и еще раз деньги. Причем, что самое страшное, — не важно каким путем. Таков печальный результат неживого общения и тотальной информатизации всех общественных процессов.

К счастью, не вся молодежь является именно такой. Большая часть современного поколения – целеустремленные, талантливые люди, обладающие хорошими и отличными знаниями, высокой внутренней и внешней культурой. Эта часть молодого поколения хорошо знает историю своей Великой Родины – России. У таких ребят хорошо развитая эмоциональноволевая сфера, они правильно ориентируются в сложившейся ситуации, являются патриотами своей страны. Готовы в любой момент встать на защиту Родины. Благодаря российской системе образования и воспитания, лучшей в мире, таких ребят у нас больше! Они прекрасно владеют цифровыми гораздо технологиями, но при этом знают, как, где и с какой целью нужно их использовать. Живое человеческое общение – основа их жизнедеятельности, и именно такие молодые люди являются гарантами светлого будущего нашей страны.

Система образования нашей страны должна быть нацелена на воспитание духовно-нравственных социальных устоев, что будет способствовать формированию положительных межличностных и межгрупповых отношений в рамках пропорционального соотношения информационно-компьютерного — неживого — и живого человеческого общения.

Список литературы

- 1. Жалагина Т.А. Психологические особенности формирования профессиональной деформации личности субъекта труда в условиях глобализации // Субъект труда и организационная среда: проблемы взаимодействия в условиях глобализации. Тверь: ТвГУ, 2019. С. 156–170.
- 2. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Зиннатова М.В. Основы профессиологии: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим направлениям подготовки (квалификация (степень) «магистр»). 2-е изд., испр. и доп. Москва: ИНФРА-М, 2022. 203, [1] с.
- 3. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2009. 464 с.
- 4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб: Питер, 2011. 784 с.
- 5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1971. 38 с.
- 6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии М.: Наука, 1999. 349 с.

- 7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996, 308 с.
- 8. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению «Психология» и психол. специальностям. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2012. 476 с.
- 9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: [курс лекций: 16+] / под ред. акад. РАО Ксении Альбухановой; РАО, ИП РАН. М.: АСТ, . 2020. 959 с.
- 10. Шадриков В.Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: в 4 т. Т. 1: Системогенез профессиональной и учебной деятельности. Т. 1 М.: Издательский дом Российской акад. образования (PAO), 2017. 325 с.
- 11. Шадриков В.Д. Введение в общую психологию: эмоции и чувства. М.: Логос, 2002. 156 с.

Об авторах:

ЖАЛАГИНА Татьяна Анатольевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: zhalagina54@mail.ru

СИРОТЮК Алла Леонидовна — доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: a.sirotyk@mail.ru

АСТАПЕНКО Елена Владимировна — доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elenastap@gmail.com

TOTAL INFORMATIZATION: FROM PLUS TO MINUS - WHAT IS AHEAD OF US?

T.A. Zhalagina, A.L. Sirotyuk, E.V. Astapenko

Tver State University, Tver

The article is devoted to one of the most important problems of the modern world - a sharp reduction in living, human communication, which is largely replaced by inanimate - online communication. The emerging situation of total informatization leads to the emergence of big problems both in the process of labor, professional relations, and in everyday life. The conclusion is made about the possible adverse consequences associated with disunity, alienation and indifference in social relations, which can result in a sharply increasing number of various kinds of conflicts.

Keywords: computerization, total informatization, professional activity, live human communication, inanimate communication, professional personality deformations, emotions and feelings, conceptual foundations, social processes.

Принято в редакцию: 25.08.2023 г. Подписано в печать: 13.09.2023г.

УДК 159.98: 343.83

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.034

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОТРУДНИКОВ, ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ КОНТРОЛЬ ЗА ОСУЖДЕННЫМИ, БОЛЬНЫМИ НАРКОМАНИЕЙ

Ю.А. Мейер, Д.В. Гамидов

ФКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет Федеральной службы исполнения наказаний», г. Санкт-Петербург

Рассматриваются особенности профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительных инспекций, осуществляющих контроль за осужденными, больными наркоманией, которым отбывание наказания отсрочено в связи с наркоманией. Исследование проводилось на базе уголовно-исполнительных инспекций ФСИН России по Курганской, Оренбургской, Челябинской областям, Пермскому краю, Свердловской области. Цель исследования заключается в анализе профессионального выгорания у сотрудников, формируемого в процессе взаимодействия с осужденными, больными наркоманией. В исследовании использовалась авторская анкета, предоставленная осужденным. Анализ психологических особенностей осуществлялся при помощи опросника оценки нервнопсихической устойчивости «Прогноз», опросника диагностики агрессии Басса-Перри (BPAQ). Профессиональное выгорание сотрудников уголовноисполнительных инспекций оценивалось при помощи опросника оценки профессионального выгорания МВІ. Был изучен уровень нервнопсихической устойчивости осужденных, проведен анализ уровня профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительных инспекций, работающих с рассматриваемой категорией. Было выявлено, что такие сотрудники отмечают успешность своей деятельности. Установлено, что этот факт обусловлен деятельностью с мотивированными на выздоровление от наркомании осужденными. Полученные результаты формирования психокоррекционного можно использовать для инструментария, направленного на предотвращение профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительных инспекций.

Ключевые слова: сотрудники уголовно-исполнительной профессиональное выгорание, отсрочка отбывания наказания, осужденные, наркомания, спецконтингент, профилактика деструктивного поведения.

В рамках предотвращения деструктивного поведения в служебной деятельности организован комплекс мероприятий, направленных на качественный отбор кадров для службы в рядах уголовноисполнительной системы. В этот комплекс входит тщательное углубленное психодиагностическое исследование личности психологом учреждения, при успешном прохождении тестирования кандидат направляется на повторную диагностику психологом-экспертом военно-

© Мейер Ю.А.,

врачебной комиссии. Осуществляется изучение общего состояния здоровья, сдача нормативов по физической подготовке, а для некоторых добавляется психофизиологическое исследование с применением полиграфа. Такой кадровый отбор обеспечивает в будущем профилактику правонарушений среди личного состава служащих в правоохранительных органах, обеспечивающих безопасность государства. Однако несмотря на имеющиеся мероприятия, в учреждениях и органах ФСИН России в соответствии с Концепцией развития уголовноисполнительной системы Российской Федерации до 2030 года акцентируется внимание на повышении эффективности уголовно-исполнительной системы, предусматривающей совершенствование организации деятельности УИС, формирование высокомотивированного и профессионального кадрового потенциала [3], что невозможно без организации квалифицированной поддержки сотрудников психологических служб.

В процессе исполнения служебных обязанностей сотрудники уголовно-исполнительной системы иногда пребывают в состоянии агрессии, испытывают трудности спецконтингентом. Это оказывает влияние на психоэмоциональное состояние личности служащего, его самочувствие, заинтересованность в исполнении поставленных задач, мотивационную сферу субъекта труда. Одним из аспектов осложнения психологического здоровья может являться преобладание негативных мыслей, неблагоприятные санитарногигиенические условия несения службы, напряженность, постоянная концентрация внимания на собственной безопасности. Ухудшение общего состояния может привести к деструктивному процессу, заключающемуся в снижении общей профессиональной эффективности. многофакторной теории выгорания американских исследователей К. Маслач и С. Джексона, выделяют три симптома, которые характеризуют психическое выгорание. Это эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений [7, с. 15]. Рассмотрим проявление указанных симптомов у сотрудников уголовно-исполнительных инспекций. Так, например, эмоциональное истощение формируется в период длительных эмоциональных и физических нагрузок; под длительным воздействием стресс-факторов (например, большой объем осужденных, состоящих на учете, четкая регламентация действий, повышенные меры безопасности и т.д.) появляется равнодушие к проблемам осужденных, ухудшается коммуникативная эффективность при взаимодействии с коллегами по служебным вопросам, в том числе снижается заинтересованность в общении во внерабочее время. Деперсонализация выступает как защитная реакция на эмоциональное истощение, когда активизация внутренних ресурсов ухудшается, возникает желание абстрагироваться от внешней среды, может проявиться в повышенном безразличии,

цинизме, негативизме и отстранённости. Примером выступает превышение полномочий, некачественное исполнение должностных обязанностей. Редукция профессиональных достижений проявляется в недооценке выполняемой работы. Сотрудник считает, что его работа не приносит пользу обществу. Человек не может адекватно оценить значимость собственной работы. Профессиональное выгорание — синдром, характеризующийся в неспособности индивида справиться с отрицательным воздействием рабочей среды на организм, проявлении повышенного безразличия, отстранённости [8, с. 83].

Выгорание связано с фактором хронического стресса на рабочем месте [9]. Профессиональное выгорание зависит от условий труда, созданных для работника, от стажа работы, системы управления, наличия возможностей для проявления потенциала, от взаимоотношений коллектива и руководителей [10, с. 82]. Выгорание характеризуется нарушениями привычной динамики жизни, снижением эффективности, формированием негативных стратегий поведения [7, с. 16]. Поэтому при оказании помощи сотрудникам правоохранительных органов особое профессиональному внимание отведено именно выгоранию, возникающему под воздействием служебной среды, когда организм справиться c человека не может успешно повышенной многозадачностью, работой со спецконтингентом.

Основным стресс-фактором деятельности сотрудников уголовноисполнительных инспекций выступает коммуникация с большим количеством осужденных, не связанных с изоляцией от общества. В обязанности сотрудников уголовно-исполнительной инспекции входит организация исполнения наказаний в виде обязательных работ, исправительных работ, ограничения свободы, осуществления контроля за поведением условно осужденных, больных наркоманией, которым судом предоставлена отсрочка отбывания наказания [4]. Вышеуказанные обязанности возлагаются на уголовно-исполнительную инспекцию по месту жительства осужденного [2].

Рассматривая осуществление контроля за осужденными, производимого сотрудниками уголовно-исполнительной инспекции [6], можно сделать вывод о необходимости изучения проявлений профессионального выгорания.

Исследование проводилось на базе уголовно-исполнительных инспекций ФСИН России по Курганской, Оренбургской, Челябинской областям, Пермскому краю, Свердловской области. В исследовании приняли участие 30 осужденных мужского пола, больных наркоманией, которым предоставлена отсрочка отбывания наказания в соответствии со ст. 82.1 УК РФ [1], и 35 сотрудников уголовно-исполнительных инспекций, которые имеют непосредственный контакт с осужденными указанной категории. В исследовании использовалась авторская анкета,

<u>Вестник Теерского государственного университета.</u> <u>Серия «Педагогика и психология», № 3 (64), 2023</u>

предоставленная осужденным. Анализ психологических особенностей осуществлялся при помощи опросника оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз», опросника диагностики агрессии Басса—Перри (BPAQ). Профессиональное выгорание сотрудников уголовно-исполнительных инспекций оценивалось при помощи опросника оценки профессионального выгорания МВІ.

Сначала нами было принято решение выявить социальнодемографические и уголовно-правовые особенности рассматриваемой категории осужденных. Результаты приведены в табл. 1.

 Таблица 1

 Социально-демографические и уголовно-правовые особенности осужденных

Категория	и уголовно-правовые осооеннос Характеристика	Количество, %
Возраст	20–35 лет	33,3
	36–45 лет	56,7
	Старше 45	10,0
Семейное положение	Не состояли в браке	76,0
	Женаты	8,3
	В гражданском браке	16,7
Образование	Высшее	6,7
	Среднее профессиональное	63,3
	Среднее (основное, полное)	28,0
	Начальное образование	2,0
Трудоустройство	Работал до осуждения	6,6
	Жил на случайные заработки	53,4
	Был на иждивении	10,0
	Бродяжничал	30,0
В какой семье воспитывались	В полной	20,0
	В неполной	80,0
Злоупотребляли ли родители	Да	85,0
алкоголем, наркотиками	Нет	15,0
Как часто вы употребляли наркотики?	Каждый день	5,0
	2–3 раза в неделю	46,7
	Один раз в две недели	43,3
	Один раз в месяц	5,0
	Один раз в три месяца	0
	Один раз в полгода	0
Вы совершили преступление	Да	78,3
под воздействием наркотиков?	Нет	21,7
Какова длительность вашего лечения от наркомании?	Менее года	6,6
	От года до двух лет	66,6
	Более двух лет	26,8

Исходя из таблицы и проведения беседы при явке осужденных в уголовно-исполнительную инспекцию [5], мы можем сделать следующие выводы. Большинство респондентов, которые имели опыт употребления наркотиков, в возрасте 36–45 лет, что составляет 56,7 % участвующих в анкетировании. Основная масса не состоит в браке (76,0 % осужденных). В процессе беседы некоторые осужденные отмечали, что брак был

расторгнут в результате их зависимого поведения. Кроме того, у 63,3 % (колледжи, опрошенных среднее профессиональное образование техникумы, профессиональные училища и т.д.), а у 28,0 % - среднее образование (окончили 9 либо 11 классов школы). 53,4 % опрошенных осужденных жили на случайные заработки. Такой образ жизни свидетельствует об отсутствии возможности или трудоустроиться на постоянную стабильную работу, в результате чего возникают материальные трудности и необходимость неправомерным путем получать финансовую поддержку. 30,0 % осужденных отметили, бродяжничали и не имели дохода. 80,0 % респондентов воспитывались в неполной семье. Осужденные говорят о постоянных проблемах с финансами, отсутствии внимания со стороны единственного родителя (как правило, мамы). У 85,0 % опрошенных родители злоупотребляли алкоголем либо наркотическими веществами, что отрицательно сказывается на психике подрастающего ребенка. Он становится подвержен отрицательной микросреде, где перенимает привычки окружающих с аддикцией. Вероятнее всего, такой ребенок был свидетелем агрессивного поведения, конфликтности, ощущал отсутствие внимания, собственную ненужность, что пагубно сказалось на процессе социализации личности. Кроме того, 78,3 % исследуемых отметили, что наркотические вещества стали причиной совершения преступных деяний. Так, 6,6 % получают лечение от наркомании менее года, 66,6% респондентов – от года до двух лет, а 26,8 % – уже более года.

Взаимодействие c осужденными будет психоэмоциональное состояние сотрудников уголовно-исполнительных инспекций, потому что у осужденных под воздействием наркотических происходят своеобразные изменения сознания. пребывания в течение длительного периода в состоянии зависимости происходят процессы эмоционального и интеллектуального оскудения, психологические деформации вследствие асоциального поведения, неустойчивости, неадекватного реагирования, эмоциональной возбудимости, озлобленности и агрессивности. Нами решено было исследовать уровень нервно-психической устойчивости осужденных, больных наркоманией, и их уровень агрессивности.

Для анализа эмоционального реагирования осужденных, имеющих опыт употребления наркотиков, был использован опросник оценки нервно-психической устойчивости «Прогноз». Результаты по данному опроснику показали следующее.

Анализ результатов исследования, представленный на рис. 1, свидетельствует, что для испытуемых наиболее характерно снижение саморегуляции, имеется тенденция к появлению нервно-психических срывов у 85 % респондентов. Такие осужденные склонны к враждебной реакции на окружающую действительность, способны к нарушению

требований. Нервно-психическая неустойчивость — это склонность к срывам нервной системы при значительных физических, эмоциональных и психических нагрузках. При нахождении под воздействием контролирующего органа возникает нагрузка, связанная с особенностью изолированного окружения, особым распорядком дня.

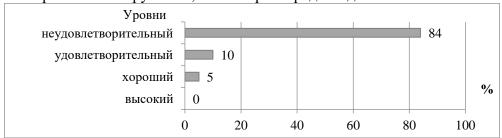


Рис 1. Уровни нервно-психической устойчивости осужденных по результатам опросника «Прогноз»

У 10 % осужденных выявлен удовлетворительный уровень нервно-психической устойчивости. Это означает, что нервнопсихический срыв может произойти под воздействием внешних факторов. Экстремальная ситуация для осужденного может заключаться в прохождении курса лечения от наркомании, в принуждении к соблюдению определённого рода установленных ограничений. Всего у 5 % осужденных выявлен хороший уровень нервно-психической устойчивости. Такие осужденные характеризуются устойчивостью психоэмоционального состояния, адекватным восприятиям действительности. Возможны единичные кратковременные нарушения поведения в экстремальных ситуациях при значительных физических и эмоциональных нагрузках. Нервно-психические срывы маловероятны. Высокий уровень нервнопсихической устойчивости по результатам методики не выявлен.

Анализ результатов исследования нервно-психической устойчивости осужденных, имеющих опыт употребления наркотиков (см. рис. 1), свидетельствует о том, что для большего числа осужденных характерны эмоциональные срывы, неадекватная оценка окружающей действительности, импульсивность. В соответствии с этим работа сотрудников с такими осужденными сопряжена с большей напряженностью, концентрацией внимания, возникновением трудностей во взаимодействии, переживаниями о собственном здоровье.

Для оценки агрессии осужденных, которая может быть направлена на сотрудников уголовно-исполнительных инспекций в том числе (рис. 2), мы использовали опросник диагностики агрессии Басса—Перри (BPAQ).

У 63 % респондентов выявлена физическая агрессия. Под физической агрессией понимается активизация физиологических процессов для проявления импульсивных действий, сопровождающаяся причинением вреда окружающим. Такие осужденные готовы достигать желаемого через болевое воздействие.

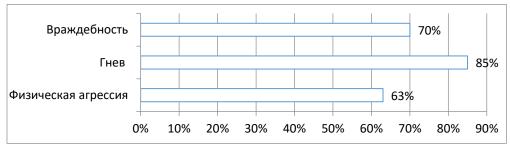


Рис. 2. Показатели результатов по опроснику диагностики агрессии Басса—Перри (BPAQ)

85 % осужденных, участвующих в исследовании, отмечают проявления гнева. Это отрицательная реакция, которая заключается в ощущении неудовлетворенности В реализации потребностей, уязвимости, собственной неполноценности. Данные осужденные при проявлении контроля со стороны сотрудников уголовно-исполнительной инспекции могут ответить неадекватной реакцией, использовать болевое воздействие, враждебность. 70 % осужденных имеют завышенные показатели по шкале «враждебность». Враждебность – это комплекс чувств, которые состоят из неприятия окружающей обстановки, обиды, гнева, отвращения. Такие осужденные будут характеризоваться мстительностью, возможностью проявления импульсивных действий, общеустановленным требованиям. отсутствием подчинения Отрицательное поведение осужденных будет воздействовать на состояние лиц, которые работают в непосредственном контакте с ними.

Далее нами были изучены психологические особенности сотрудников уголовно-исполнительных инспекций. Для этого мы использовали опросник выгорания МВІ К. Маслач и С. Джексона. В результате проведения исследования профессионального выгорания мы получили следующие результаты (рис. 3).

Анализируя полученные данные, отмечаем, что у сотрудников уголовно-исполнительных инспекций, взаимодействующих с осужденными, больными наркоманией, которым предоставлена отсрочка отбывания наказания, наблюдается средний уровень эмоционального истощения (46 % испытуемых), что может проявляться в безразличии, равнодушии к осуществлению процесса исправления, в ухудшении общего самочувствия и настроения. Деперсонализация выявлена у сотрудников уголовно-исполнительных инспекций примерно одинаково: на среднем уровне (34,4 % сотрудников) и на высоком уровне (37 % респондентов), что свидетельствует о необходимости проведения психокоррекционной работы, направленной на снижение отстранённости при исполнении своих должностных и служебных обязанностей.



Рис 3. Показатели результатов по опроснику оценки профессионального выгорания MBI

Редукция личных достижений (профессиональная успешность) выявлена преимущественно на среднем уровне (54,3 % респондентов). Это говорит о том, что сотрудники отмечают результаты своей работы, хотя некоторые (14,2 % респондентов, у которых выявлен низкий уровень редукции личных достижений) не видят успешности своей деятельности. Осуществление контроля за осужденными, больными наркоманией, которым предоставлена отсрочка отбывания наказания, заключается в проявлении мотивации осужденных к прохождению курса наркомании, а также медицинской лечения OT и социальной реабилитации. Однако несмотря на это, осужденные имеют измененное психоэмоциональное состояние под воздействием наркотических веществ, что осложняет взаимодействие с ними, несмотря на тенденцию к исправлению и получение медицинской помощи.

Таким образом, личность осужденного, больного наркоманией, имеет ряд специфических особенностей, среди которых сниженная нервно-психическая устойчивость и повышенная агрессивность, что может затруднять проведение воспитательной работы сотрудниками пенитенциарного учреждения. Исходя из выявленных социальнопсихологических проявлений спецконтингента, обозначен ряд особенностей профессионального выгорания сотрудников, заключающихся в желании абстрагироваться от выполняемой работы, в повышенном безразличии и цинизме. Несмотря на это, сотрудники положительно оценивают достижения в работе, что обусловлено взаимодействием с мотивированными на Полученные выздоровление осужденными. результаты использовать для осуществления дальнейшей психокоррекционной работы по предотвращению профессионального выгорания сотрудников уголовно-исполнительных инспекций, взаимодействующих осужденными, больными наркоманией, которым предоставлена отсрочка отбывания наказания. Психологическое сопровождение сотрудников будет способствовать формированию высокомотивированного кадрового потенциала в уголовно-исполнительных инспекциях, что влечет за собой улучшение качества проводимых мероприятий.

Список литературы

- 1. Уголовный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 25. Ст. 2954.
- 2. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации: Федеральный закон от 8 января 1997 г. № 1-ФЗ // Собрание законодательства Российской Федерации. 1997. № 2. Ст. 198.
- 3. Концепция развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 апр. 2021 г. № 1138-р // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://publication.pravo.gov.ru/ Document/View/0001202105050004 (дата обращения: 20.08.2023).
- 4. Об утверждении Инструкции по организации исполнения наказаний и мер уголовно-правового характера без изоляции от общества: Приказ Минюста России от 20 мая 2009 г. № 142 // Российская газета. 2009. 14 августа.
- 5. Об утверждении порядка осуществления контроля за исполнением осужденными, признанными больными наркоманией, обязанности пройти лечение от наркомании и медицинскую и (или) социальную реабилитацию: Приказ Минюста России, Минздрава России от 3 февраля 2020 г. № 7/59 // Российская газета. 2020. 11 февраля.
- 6. Об утверждении Порядка осуществления контроля за соблюдением условий отсрочки отбывания наказания осужденными, признанными в установленном порядке больными наркоманией: приказ Минюста РФ и Министерства здравоохранения РФ от 7 июля 2015 г. № 169/425н // Зарегистрировано в Минюсте 17 июля 2015 г. № 38075.
- 7. Боянов В.С., Капустина Т.В. Эмоциональное выгорание как элемент профессиональной деформации личности в контексте профессионального кризиса // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2020. № 10. С. 14–21.
- 8. Дерягина Л.Е., Карпова А.А. Профессиональное выгорание сотрудника полиции в профессиональной деятельности с точки зрения адаптации и дезадаптации // Актуальные проблемы адаптации курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России к условиям профессиональной деятельности: состояние и перспективы. Всероссийская научнопрактическая конференция: сб. науч. трудов. Москва, 31.03.2022 г. М.: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2022. С. 81–85.
- 9. Международный классификатор болезней МКБ-11 [Электронный ресурс]. 2022. URL: https://icd.who.int/ru / (дата обращения: 20.08.2023).
- 10. Мейер Ю.А., Александров Б.В. Задачи профилактики профессионального выгорания // Актуальные проблемы практической психологии: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Тверь, 09.12.2022 г. Тверь: Янус-К, 2022. С. 81–85.
- 11. Саядян С.Г. Практика применения отсрочки отбывания наказания больным наркоманией // Развитие юридической науки в новых условиях: единство теории и практики: сб. докладов по материалам всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Ростов-на-Дону, 12 ноября 2021 года. Ростов-н/Д. Таганрог: Южный федеральный университет, 2021. С. 351—354.

Об авторах:

МЕЙЕР Юлия Александровна — психолог отделения психологического обеспечения отдела воспитательной и социальной работы с личным составом, ФКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет Федеральной службы исполнения наказаний» (196602, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, ул. Саперная, 34); e-mail: juliameyer@mail.ru

ГАМИДОВ Давид Вагитович — старший преподаватель кафедры уголовно-правовых дисциплин юридического факультета ФКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет Федеральной службы исполнения наказаний» (196602, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, ул. Саперная, 34); e-mail: d.gamidov@internet.ru

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL BURNOUT OF EMPLOYEES CARRYING OUT CONTROL FOR CONVENTED, SICK DRUG ADDICTS FEATURES OF PROFESSIONAL BURNOUT OF EMPLOYEES EXERCISING CONTROL

Yu.A. Meyer, D.V. Gamidov

St. Petersburg University of the Federal Penitentiary Service of Russia, St. Petersburg

The article discusses the features of professional burnout of employees of penitentiary inspectorates who control convicts with drug addiction, whose sentence was deferred due to drug addiction. The study was conducted on the basis of the penitentiary inspections of the Federal Penitentiary Service of Russia in the Kurgan region, Orenburg region, Chelvabinsk region, Perm region, Sverdlovsk region. The purpose of the study is to analyze professional burnout among employees, which is formed in the process of interaction with convicts with drug addiction. The study used the author's questionnaire provided by the convicts. Analysis of psychological characteristics was carried out using the questionnaire for assessing neuropsychic stability "Prognosis", the Bass-Perry Aggression Diagnostic Questionnaire (BPAQ). Professional burnout of employees of penitentiary inspectorates was assessed using the professional burnout assessment questionnaire MBI. The level of neuropsychic stability of convicts was studied, an analysis was made of the level of professional burnout of employees of penitentiary inspections working with the category under consideration. It was found that such employees celebrate the success of their activities. It has been established that this fact is due to the activities with convicts motivated to recover from drug addiction. The results obtained can be used to form a psycho-correctional toolkit aimed at preventing professional burnout of employees of penitentiary inspections.

Keywords: employees of the penitentiary inspection, professional burnout, deferral of punishment, convicts, drug addiction, special contingent, prevention of destructive behavior.

Принято в редакцию: 24.08.2023 г. Подписано в печать: 12.09.2023г.

УДК 614.8.084

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.044

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ПОВЕДЕНИЕМ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ

Н.В. Копылова¹, К.А. Копылов²

 1 ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь 2 ФГКВОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны», г. Тверь

В статье проведен анализ основных факторов, характеризующих экстремальные условия современного боя И оказывающих психологическое воздействие на его участников. Рассмотрены роль и деятельность командира в управлении подразделением в экстремальных ситуациях, поддержании дисциплины, сотрудничества, сплоченности коллектива и снижении психотравмирующих воздействий, вызванных экстремальной ситуацией и оказывающей значительной влияние на психическое состояние военнослужащих И выполнение поставленных задач.

Ключевые слова: экстремальные ситуации, управление подразделением, пассивная и активная тактики выживания, межличностные отношения, распределение продуктов и ресурсов, обсуждение групповых проблем, нервное напряжение, тревожность, посттравматические стрессовые расстройства, поддержание психологического комфорта, сохранение работоспособности, управление страхом и стрессом, соблюдение моральных норм.

Современное понимание экстремальных ситуаций охватывает разнообразные обстоятельства природного, техногенного и социального происхождения, которые резко разрушают обычные условия жизни человека и представляют серьезную опасность для его жизни, здоровья, физической и психической целостности, а также общего благосостояния. Особое внимание следует уделить социальным катастрофам, в которые включаются военные конфликты и войны.

М.И. Дьяченко выделил несколько факторов, характеризующих экстремальные условия современного боя и оказывающих сильное психологическое воздействие на его участников: опасность и динамизм боевых ситуаций, отсутствие чередования сна, отдыха и работы, выполнение задачи в разное время суток, в плохую погоду, при недостатке информации о противнике. Длительное, либо слишком интенсивное воздействие отрицательных боевых факторов, угроза жизни, недостаточность и неопределенность поступающей информации, дефицит времени при принятии решений и осуществлении боевых действий, неуверенность в надежности оружия, отсутствие доверия к

© Копылова Н.В., Копылов К.А., 2023

командованию, — всё это является главными причинами психологического стресса в боевой обстановке [7].

Управление поведением военнослужащих в экстремальных ситуациях является критически важным аспектом в военной деятельности и зависит от различных факторов, включая взаимодействие внутри команды, сплоченность личного состава и проявление лидерских качеств со стороны командира. Прежде всего, оно направлено на обеспечение боеспособности, безопасности военнослужащих, что позволяет предотвратить риски для жизни и здоровья военнослужащих.

Надежный и решительный командир является ключевой фигурой в ситуациях экстремального характера. Он берет на себя ответственность за жизнь и безопасность своих подчиненных, а также принимает важные решения, учитывая все аспекты ситуации, ресурсы и потребности личного состава.

В экстремальной ситуации командиру необходимо выбрать тактику действий в зависимости от выполняемых задач, погодных условий, состояния команды, наличия ресурсов и пр. Необходимо отметить существование двух противоположных тактик действий – пассивной и активной тактик выживания [9].

Пассивное выживание состоит в ожидании помощи, сооружении временных и капитальных укрытий, возведении полос для посадки вертолета (самолета), поиске воды и пищи, организации быта и т. п.

Тактика активного выживания предполагает выход к ближайшему населенному пункту, месту базирования без посторонней помощи. Она применяется при возможности точного определения своей дислокации и обоснованной убежденности в достижении близлежащих обитаемых мест или заблаговременно организованных мест. Также тактика активного выживания практикуется в ситуации, когда неблагоприятные метеоусловия не оставляют другого выхода, кроме поиска места для постройки стационарного лагеря. Однако, какая бы тактика действий не была бы выбрана, важно обеспечить работой каждого члена команды, объясняя цель и смысл поручаемой работы. Бездействие и ожидание могут отрицательно сказаться на психологическом состоянии людей.

Чтобы поддержать моральное состояние команды, задачи и обязанности лучше распределять равномерно между всеми участниками. Важно учитывать индивидуальные предпочтения и ограничения. Равенство при распределении продуктов и других ресурсов также играет важную роль в поддержании гармонии в коллективе. Увеличение рациона для больных или ослабленных членов команды должно осуществляться на основе согласия и объяснения причин [14].

Недопустимо регулировать объем сухого пайка (рациона питания) в зависимости от выполненной работы или личных характеристик. Стремление поддерживать всеобщее равенство должно оставаться

приоритетом, и нельзя уменьшать рацион как наказание за дисциплинарные нарушения.

Распределение теплой одежды, снаряжения и других необходимых предметов также должно проводиться с учетом равенства. Недопустимо создавать скрытые запасы или предоставлять привилегии без объяснения причин.

При принятии важных решений важно учитывать мнение каждого. Дискуссии могут быть полезными, но ими необходимо управлять, чтобы избежать конфликтов. Командир должен учесть мнения команды при принятии окончательных решений.

Командир также должен следить за моральным состоянием своего личного состава, так как психологическое благополучие важно для успешного выживания в критических ситуациях.

Психологическая поддержка является неотъемлемой частью роли командира в экстремальных условиях. Обычно первую помощь в этом отношении оказывают сами члены группы или товарищи. Однако командир стремится поддерживать каждого военнослужащего не только в момент кризисных ситуаций, но и в последующие моменты. Взаимоподдержка и взаимопонимание среди членов команды играют важную роль. Командир и подчиненные взаимодействуют как единый организм, готовые поддержать друг друга [5].

Возникновение экстремальных ситуаций может вызывать стресс, тревожность и другие эмоциональные реакции среди военнослужащих. Понимание и соучастие помогают им восстановить равновесие и контроль над собой. Важно также проводить рефлексии по поводу психологически травмирующих ситуаций, чтобы помочь пострадавшим справиться с последствиями [4].

Применение принципа интервенции в поверхностные слои сознания в таких условиях может быть полезным в контексте экстренной психологической помощи, так как позволяет быстро реагировать на конкретные симптомы и эмоциональные реакции военнослужащих. Работа с симптоматикой может включать в себя методы для снятия стресса, управления агрессией, обучение техникам релаксации и другие практические подходы, которые помогают стабилизировать психологическое состояние военнослужащих и восстановить их боеспособность [12].

Постепенное избегание ситуаций, связанных с травмой, помогает вернуться к нормальной жизни. Но важно заметить, что избегание не должно становиться слишком широким и влиять на такие аспекты жизни, как общение с близкими и участие в различных сферах деятельности.

Командир также заботится о создании мероприятий и условий для восстановления психологического состояния своих бойцов, как в повседневной жизни, так и через специальные программы и мероприятия.

В экстремальных ситуациях у военнослужащих и других лиц, подвергшихся травматическим событиям или стрессорам, могут проявляться посттравматические стрессовые расстройства (ПТСР). ПТСР может начаться непосредственно после травматического события или проявиться через некоторое время после него. Важно отметить, что у некоторых военнослужащих симптомы могут проявиться исключительно после возвращения из зоны вооруженных конфликтов, когда они уже находятся в безопасности [2].

Анализ исследований состояния психического здоровья военнослужащих, выполняющих служебные обязанности экстремальных условиях с высокой психоэмоциональной нагрузкой, вызванной наличием реальной угрозы для их жизни, позволяет утверждать, что воздействие психогенных факторов такой угрозы приводит к негативным изменениям в их личностных характеристиках и психическом состоянии. Результаты исследования военнослужащих, участвующих в боевых действиях, и тех, кто служит в обычных условиях, показали, что первые характеризуются более высокими значениями по ряду психологических шкал, таких как агравация, истероидность, психопатия, мужественность-женственность, паранойяльность, психастения и шизоидность. У 20% обследованных военнослужащих было обнаружено превышение нормы по астеноневротическим характеристикам [15].

Еще в конце 90-х годов А.Г. Маклаков пришел к выводу, что психотравмирующие воздействия, вызванные участием в боевых операциях, оказывают серьезное влияние на психическое состояние участников [15]. По данным его исследования депрессивное состояние было выявлено у 27% обследованных, истероидные характеристики превышали норму у 7%, а психопатические черты у 48%. Психастенические характеристики были выше нормы у 28%, а паранойяльные и шизоидные черты у 24% военнослужащих. В целом, около 53% военнослужащих из подразделений, участвующих в миротворческих операциях, имели различные отклонения общепринятой нормы, что существенно превышает результаты контрольной группы.

В дальнейших исследованиях (2013) А.Г. Маклаковым было доказано, что важнейшей особенностью военных конфликтов является то, что, как правило, с прекращением воздействия поражающих факторов нормализация функционального состояния происходит не сразу. Последствия различных нарушений, наступивших вследствие участия в военном конфликте (психические и психосоматические расстройства, различные социальные девиации и др.), ощущаются еще достаточно долго, а иногда и в течение всей жизни человека. Воздействие психогенных факторов экстремальных условий деятельности, как уже

было отмечено выше, не проходит бесследно для военнослужащих. Однако на разных людей одни и те же психотравмирующие обстоятельства оказывают различное воздействие, что во многом определяется психологическими особенностями личности [11].

здоровья военнослужащих Состояние психического значительной мере зависит от их личностных особенностей и периода Только 25% боевых действиях. военнослужащих, участвовавших в боевых действиях, могут считаться практически здоровыми, остальные нуждаются в медико-психологической помощи. Участники, обследованные в период подготовки к бою, менее подвержены нарушениям, но у 29% из них была выявлена астенодепрессивная симптоматика. В период боевых действий астенодепрессивные симптомы наблюдались у 49%, а признаки психотических реакций - у 35% военнослужащих. Во время отдыха астенодепрессивные симптомы наблюдались у 22%, а признаки психотических реакций у 61% [15].

Астено-депрессивные симптомы проявлялись в тревожности, страхе, нарушении сна, физической слабости, подавленном настроении и других симптомах. Психотическая симптоматика включала в себя страх, нервные тики, ступор, эксплозивные реакции, временное нарушение сознания, галлюцинации, нарушение восприятия и деперсонализацию.

Анализ результатов исследования показал, что формирование психических нарушений у военнослужащих начинается в период подготовки к боевым действиям и наиболее выражено во время самих боев. После окончания боевых действий симптомы могут уменьшиться, но оставаться значительными, особенно у тех, кто пережил психотравматические события [11].

Посттравматические стрессовые расстройства представляют собой психические состояния, которые возникают в результате переживания военнослужащим психологической травмы. Одним из характерных проявлений ПТСР является повышенная активация его нервной системы. В условиях экстремальных ситуаций выживание зависит от состояния повышенной активации нервной системы военнослужащего, которое позволяет мобилизовать его физические и психические ресурсы. Военнослужащий может испытывать беспокойство, нервозность и постоянную напряженность, однако такие люди могут быть чрезмерно бдительными и реагировать на малейшие звуки или движения.

Повышенная активация может быть органической реакцией на экстремальные условия, но в долгосрочных экстремальных ситуациях она может сопровождаться различными отклонениями, которые хорошо изучены в психиатрии. В таких условиях высокий уровень возбуждения может стать нормой [5].

Сформировавшийся стереотип состояния повышенной активации нервной системы может создать устойчивую потребность в поддержании этого состояния, что может привести к поиску ими опасных ситуаций и риска. Командиры стремятся снять эти побуждения различными способами, включая строгий контроль, дисциплину, беседы о последствиях такого поведения, а также физическую активность. может использовать технику Командир при ЭТОМ идентификационной терапии, разработанную еще вначале 80-х гг. В.С. Мухиной. Техника идентификации направлена именно на лиц, находящихся в состоянии психологического напряжения или стресса. Согласно В.С. Мухиной, «если идентификация есть непосредственное переживание индивидом своей тождественности с другим человеком, то техника идентификации есть профессиональное поведение психолога с нуждающимся В психологической помощи. взаимодействии психолога с пациентом происходит обеспечение эмоционального комфорта, что дает пациенту уверенность, что его понимают и ему сочувствуют» [13, с. 94–95]. Все командиры подразделений не могут претендовать на овладение психологическими техниками, являющимися достоянием профессиональных психологов. Но понимание необходимости соучастия, сопереживания как составной части идентификации должно быть присуще каждому командиру как профессионалу, ответственному за свое подразделение, и как нормальному человеку.

Посттравматическое стрессовое расстройство (ПТСР) — это психологическое расстройство, которое требует профессиональной помощи и лечения, и необходимо обращаться к специалистам в области психотерапии и психиатрии для оценки и поддержки при подозрении на ПТСР.

Важно помнить, что в экстремальных ситуациях анализ причин и виноватых в кризисной ситуации следует отложить до возвращения в безопасное место. Командиры не должны выражать недовольство и наказывать своих подчиненных, даже если они допустили ошибки.

Внутригрупповые отношения играют важную роль в успешности выполнения задачи подразделения или группы в экстремальных условиях. Несмотря на то, что они могут показаться менее важными по сравнению с другими аспектами, межличностные конфликты и неправильная организация внутригрупповых отношений могут иметь серьезные последствия.

Межличностный конфликт – это всегда столкновение нескольких участников, каждый из которых отстаивает свою позицию, выступая против интересов и мнений остальных участников события. Межличностные конфликты в военных коллективах обладают рядом характерных особенностей. Наиболее часто причиной конфликтов

являются разногласия, связанные с выполнением совместных задач (48%). Следует отметить, что Вооруженные силы часто сталкиваются с конфликтами внутри звена «начальник-подчиненный» (сержанты и рядовые солдаты), что характеризуется высокой частотой конфликтов, составляющей от 71% до 84% [10].

Важно подчеркнуть, что конфликты не всегда негативны. Напротив, они могут привести к изменениям, способствующим улучшению климата в воинском коллективе и повышению эффективности деятельности. Однако для достижения такого результата необходимо эффективно урегулировать конфликты.

Исследования показывают, что после разрешения конфликта взаимоотношения в группе улучшаются в 45% случаев, остаются неизменными в 36% случаев и ухудшаются в 19% случаев. Качество совместной деятельности улучшается по сравнению с неконфликтными ситуациями в 45% случаев, остается на том же уровне в 39% случаев и ухудшается в 16% случаев конфликтов [10].

Подразделения, в которых царят сплоченность и солидарность, а командиры поддерживают дисциплину и сотрудничество внутри группы, чтобы обеспечить эффективное взаимодействие и координацию, имеют больше шансов на успешное выживание и выполнение задач в экстремальных условиях.

Долгосрочное выживание подвергает человека серьезным вынуждая противостоять физической испытаниям, его дискомфорту и психологическим тяготам. Раны, ссадины, болезни, голод, экстремальные условия погоды – все это становится частью его повседневной жизни. К физическим страданиям добавляются постоянная нервная напряженность и осознание неизбежности опасности и смерти. В таких условиях даже самый спокойный человек может стать раздражительным, легковозбудимым и подозрительным [3].

В группах, где межличностные отношения слабо развиты, раздражение может перерасти в серьезные конфликты, включая физическое насилие и ссоры. Это может привести даже к разделению подразделения, когда сильнейшие отделяются от слабейших, не желая брать на себя ответственность за раненых и больных. Такая дезорганизация может привести к индивидуальному выживанию каждого члена группы, где каждый заботится только о себе [8].

Важным аспектом является процесс формирования подразделения. Организация здоровых отношений в подразделении зависит от многих факторов, включая сплоченность группы, сознательность каждого члена, их культурный уровень и предыдущий опыт. Группы, в которых люди уже имеют опыт совместных рейдов или миссий, чаще более сплочены и успешно справляются с поставленными задачами в экстремальных условиях.

Если известно, что некоторые люди не могут терпеть друг друга или у них есть конфликты, то не стоит отправлять их вместе, надеясь, что тяжелые условия заставят их забыть о разногласиях. Это обычно не работает, и старые обиды могут вырваться наружу и стать источником конфликтов.

Отдых играет важную роль в сохранении работоспособности и психологического комфорта в экстремальных условиях. Перерывы и отдых после нагрузок способствуют восстановлению сил и уменьшению уровня усталости. Отдых перед рейдами и марш-бросками, а также регулярные перерывы во время выполнения задачи могут существенно повлиять на результативность и отношения внутри группы.

В целом, поддержание психологического комфорта, управление конфликтами и обеспечение работоспособности являются важными аспектами успешного выполнения задач в экстремальных условиях.

Усталость можно снизить, применяя более щадящий режим выполнения задания. Это может быть достигнуто двумя способами.

Регулирование усилий и баланс нагрузки. Контроль над каждым усилием, балансировка физической нагрузки, скорости и времени выполнения действий могут существенно снизить уровень усталости. Например, сохранение нормальной скорости ходьбы может быть более эффективным с точки зрения энергосбережения, чем ускоренный шаг [5].

Выбор техники выполнения действий. Способ, которым выполняются задачи, может существенно влиять на уровень утомления. Экономия сил и эффективное использование ресурсов энергии крайне важны. При выполнении любых действий предпочтительны размеренные и ритмичные движения.

Задача командира подразделения включает в себя выбор оптимального режима физических нагрузок и отдыха для подчиненных, а также оценку физических способностей каждого военнослужащего. Эта задача требует тщательной планировки и обдуманных решений.

Необходимо подробнее остановиться на чувстве, возникающем из-за ощущения опасности – страхе.

Военные часто оказываются в ситуациях, где угрозы для их жизни и физической целостности могут быть высокими, и страх может быть естественной и адаптивной реакцией на такие ситуации.

Страх и его воздействие на поведение в экстремальных ситуациях — это действительно сложная и важная тема. Страх может быть как полезным, так и вредным в зависимости от того, как человек реагирует на него и использует эту эмоцию.

Полезным страх может быть, если он мобилизует человека на действие и помогает принимать обдуманные решения в сложных ситуациях. Однако излишний страх и паника могут привести к ошибкам и неадекватным реакциям [6].

В экстремальных ситуациях важно избегать пессимистических разговоров и мрачных прогнозов относительно будущих событий. Напротив, поощрение оптимизма и рассказы о примерах благополучного исхода чрезвычайных ситуаций могут поддерживать психологическое состояние группы. Это подчеркивает важность психологического климата в группе выживания.

Примеры морских катастроф, в которых дети младше 10 лет выживали лучше, объясняются тем, что они не анализируют ситуацию и не измучивают себя предчувствиями. Они склонны просто реагировать и ждать помощи, что может защищать их психику от сильного стресса. Взрослые иногда могут порой убить себя беспокойством и страхом, потому что видят сложности в ситуации и пугающие сценарии.

Следует помнить, что страх может, как спасать, так и создавать дополнительные проблемы. Некоторые люди могут эффективно действовать в условиях страха, в то время как другие могут «впадать в ступор». Реакция на страх зависит от личности человека и ситуации. Страх может быть контролируемым, но иногда он может вызвать беспокойство и панику.

Физиологические симптомы страха включают учащенный пульс, дрожь, расширение зрачков, потливость, сухость во рту, искажение голоса, а также раздражительность и другие эмоциональные реакции. Понимание и контроль собственной реакции на страх могут помочь лучше управлять ситуацией.

В экстремальных ситуациях важно поддерживать самоконтроль, не допускать паники и обращать внимание на реальную опасность, а не на свои страхи. Эффективная подготовка и тренировка могут помочь улучшить способность к управлению страхом и стрессом [1].

Поддержание самоконтроля и обдуманных действий в экстремальных ситуациях является важной задачей. Обучение и тренировка могут помочь людям реагировать на стресс с более эффективными стратегиями. Также важно поддерживать коммуникацию в группе, чтобы обмен информацией и опытом помогал управлять страхом и стрессом.

Выживание в экстремальных ситуациях требует особых навыков и готовности, как физической, так и психологической. Эффективная подготовка и психологическая готовность могут существенно повысить способность человека справляться со стрессом и неожиданными трудностями [6].

Важной частью этой подготовки является развитие навыков управления стрессом и уверенности в себе. Психологическая готовность помогает лучше понимать собственные реакции на страх и стресс, а также учиться контролировать их.

Обучение и подготовка военнослужащих к управлению страхом и стрессом в экстремальных ситуациях являются необходимыми для обеспечения выживаемости и успеха в сложных условиях. Рассмотрим их основные аспекты:

Уверенность в себе. Физическая и психологическая подготовка играют ключевую роль в уверенности в себе. Знание того, что вы подготовлены к возможным трудностям, может помочь управлять страхом и стрессом. Это также включает в себя обучение по использованию снаряжения и навыков выживания.

Подготовленность. Готовность к различным сценариям развития событий помогает снизить тревожность. Военнослужащие должны всегда иметь соответствующее снаряжение и одежду для различных условий и знать, как его использовать.

Информированность. Получение и запоминание инструкций и информации о среде и задачах помогают уменьшить страх. Знание может дать вам преимущество в сложных ситуациях.

Занятость. Занятость помогает сфокусироваться и управлять стрессом. Умение решать проблемы, бороться с голодом, жаждой и усталостью делает человека более способным справляться с трудностями.

Знание реакции товарищей. Понимание того, как ваши товарищи реагируют на стресс, может помочь взаимодействовать более эффективно в группе и поддерживать друг друга.

Способность выживать. Военнослужащие должны быть готовы жертвовать некоторыми своими интересами в пользу общей цели выживания. Это требует способности адаптироваться к сложным условиям и ситуациям.

Взаимовыручка и лидерство. Сплоченность группы и лидерские качества играют важную роль в управлении страхом и стрессом. Лидер должен быть способен вести группу и подавать пример.

Дисциплина. Поддержание дисциплины помогает военнослужащим соблюдать инструкции и оставаться организованными даже в стрессовых ситуациях.

Обучение и тренировка по всем этим аспектам помогают улучшить управление стрессом и страхом, что может существенно повысить шансы на успешное выживание и выполнение задач в экстремальных условиях. Эти навыки также могут быть полезными в различных областях жизни, помогая управлять стрессом и преодолевать сложности [4].

Соблюдение моральных норм остается неотъемлемой частью человеческой жизни даже в условиях экстремальных ситуаций. Например, военнослужащие, даже находясь в зоне локальных военных конфликтов, должны придерживаться высоких моральных стандартов, оказывая помощь раненым, и соблюдая правила ведения войн и защиты мирных граждан.

Подготовка к выживанию в экстремальных условиях — это сложный процесс, который требует не только физической, но и психологической готовности. Развитие навыков, уверенности в себе, взаимодействия в группе и способности к рациональному принятию решений играют важную роль в повышении шансов на выживание и успешное преодоление экстремальных ситуаций.

Обучение военнослужащих теории и практике выживания в экстремальных условиях начинается в учебных подразделениях и военных вузах с изучения соответствующего раздела дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Однако, обучение дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» в военном вузе должно быть дополнено более широкой подготовленностью будущих офицеров в вопросах психологической помощи в кризисных ситуациях и развития навыков решения проблем. Такая подготовка позволит военнослужащим с большей уверенностью и профессионализмом выполнять свои обязанности, как в мирное время, так и во время выполнения специальных задач на территории конфликтов.

Список литературы

- 1. Бёрн Э. Тревога и фобия. Пошаговое практическое руководство по психотерапии. М.: Корвет, 2020. 504 с.
- 2. Биктина Н.Н. Практикум по психологии посттравматического стресса: учебное пособие. Оренбург: ФГ БОУ ВПО ОГУ, 2011. 166 с.
- 3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
- 4. Вихристюк О.В., Миллер Л.В., Орлова Е.В., Лескина Е.А. Психологическая помощь людям, пережившим психотравмирующее событие [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. Том 2. № 5. https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/ 2010_n5/Vihristuk_Miller_Orlova_Leskina (дата обращения: 12.09.2023).
- 5. Волосников А.В., Мухина В.С. Психологическое сопровождение сотрудников спецподраздений ФСБ // Развитие личности. 1999. №1. С. 87–104.
- 6. Долгоновский А.Б. Психология страха: техники работы со страхами [Электронный ресурс]. URL: https://dolgonovskiy.ru/2021/06/21/psihologija-straha-tehniki-raboty-so-strahami/ (дата обращения: 12.09.2023).
- 7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Урбанович А.А. Военная психология и педагогика. Минск: Военная академия, 1999. 357 с.
- 8. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Издво: Питер. 2019. 930 с.
- 9. Копылов К.А., Смирнов А.В. Деятельность человека в экстремальных ситуациях // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. Факультета психологии Тверского государственного университета «Психология труда и управления как ресурс развития общества в условиях глобальных изменений». Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С. 304–308.

- 10. Корчемный П.А., Гнездилов Г.К., Кузнецов Л.Н. Военная психология: методология, теория, практика. М.: Воениздат, 2010. 340 с.
- 11. Маклаков А.Г., Чермянин С.В. Психологические детерминанты эффективности профессиональной деятельности в экстремальных условиях // Вестник ЛГУ имени А.С. Пушкина. 2013. № 4 (Том 5). С. 5–18.
- 12. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 960 с. (Справочник практического психолога).
- 13. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности: учеб. пособие к спецкурсу. М.: МГПИ, 1985 (1986). 103 с.
- 14. Стилвелл А. Техника выживания в экстремальных условиях / пер. с англ. Н. Григорьевой. М.: Фаир-Пресс, 2001. 352 с.
- 15. Шустов Е.Б., Чермянин С.В., Маклаков А.Г. Проблемы прогнозирования психологических последствий локальных военных конфликтов // Психологический журнал. 1998. №2. С. 15–27.

Об авторах:

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна – доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология» ФГБОУВО «Тверского государственного университета» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), nvkopylova@mail.ru

КОПЫЛОВ Константин Анатольевич – кандидат технических наук, старший научный сотрудник, преподаватель ВА ВКО; (ул. Жигарева, 50, Тверь, Россия, 170022); e-mail: Kopylov552142@yandex.ru

FEATURES OF MANAGING THE BEHAVIOR OF MILITARY SERVICEMEN IN EXTREME SITUATIONS

N.V. Kopylova, K.A. Kopylov

Tver State University, Tver Military Aerospace Defense Academy (MASDA), Tver

The article analyzes the main factors that characterize the extreme conditions of modern combat and have a psychological impact on its participants. The role and activities of the commander in managing a unit in extreme situations, maintaining discipline, cooperation, team cohesion and reducing the traumatic effects caused by an extreme situation and having a significant impact on the mental state of military personnel and their performance of assigned tasks are considered. **Keywords:** extreme situations, unit management, passive and active survival tactics, interpersonal relationships, distribution of products and resources, discussion of group problems, nervous tension, anxiety, post-traumatic stress disorder, maintaining psychological comfort, maintaining performance, managing fear and stress, maintaining moral normal.

Принято в редакцию: 15.08.2023 г. Подписано в печать: 18.09.2023 г.

УДК 159.99

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.056

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Ю.А. Копылова, Н.В. Копылова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Приведены результаты теоретического исследования профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы. Предлагается модель психологического сопровождения развития профессиональной компетентности сотрудников ФСИН России, а также рассматривается область ее возможного практического применения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, психологическое сопровождение, сотрудники уголовно-исполнительной системы.

Введение

Трудно оценить важность и сложность повседневной работы - исправление персонала, их главная цель пенитенциарного преступников, что означает профессиональную работу, обучение, изменение и выполнение административных задач. Повышенные требования предъявляются к характеру государственных служащих в связи с меняющимся характером профессиональной деятельности, повышением ответственности за профессиональные ошибки и гуманизацией процесса исполнения наказаний. Выполнение задач пенитенциарной системы во многом зависит от уровня подготовки персонала, его профессионализма, морально-психологической подготовки и способности выполнять сложные задачи. Это в основном приводит к нехватке в пенитенциарной системе тюремного персонала. Нужны профессиональные и квалифицированные кадры, призванные принимать изменения и быть ответственными за изменение ситуации, эффективно и своевременно выполнять свои обязанности с энтузиазмом и интересом, а также противостоять негативному влиянию заключенных.

Чтобы стать профессионалом, недостаточно обладать общим уровнем профессионального интеллектуального развития и знаний. Необходимо развивать и поддерживать сильную личность, уметь себя вести и нести ответственность за свои поступки и решения. Для того чтобы сохранить свое положение и обеспечить эффективность криминального воспитания, необходимо выбирать соответствующее поведение в сложных и спорных ситуациях. Большинство осужденных – это те, кто совершил наиболее тяжкие преступления.

© Копылова Ю.А., Копылова Н.В., 2023

Концепция развития уголовно-исполнительной системы РФ на период до 2030 г. предусматривает организацию стабильного высокопрофессионального кадрового состава [12]. Несомненно, потребность решения в процессе деятельности разного рода задач (поисковых, коммуникативных, организационных, социальных и др.) побуждает сотрудника реализовать на деле свои профессиональные знания, умения и навыки. Уровень и качество выполнения определяют полную оценку возможностей тюремного персонала.

Профессиональная компетентность является важной частью личностных аспектов с учетом теоретических и практических знаний. Они также участвуют в областях этики и личных ценностей, их способности зависят от их профессионального уровня. Компетентность, учитывая опыт и знания, необходимые для успешной карьеры, является необходимым условием для подготовки людей к выстраиванию карьере.

Под профессиональной компетентностью сотрудников УИС мы представляем объединение специализированных интеллектуальных и этико-поведенческих элементов, которые включают профессиональные знания, навыки, отношение к работе, профессиональные качества и характеристики сотрудников.

Для рассмотрения модели психологического сопровождения развития профессиональной компетентности рассмотрим понятие модели.

В целом в современной науке модель понимается как когнитивная или материальная система, которая проявляет или воспроизводит какуюлибо лежащую в ее основе черту и может заменить объект в когнитивном процессе [14]. Одной из характеристик модельного подхода в психологии является: во-первых, наличие визуальной основы (презентации); вовторых, способность получать новые знания о системе с помощью аналогичной логики [6].

Поэтому мы считаем, что модель системы психологического сопровождения развития профессиональной компетентности персонала УИС будет четко представлять эту систему с практической точки зрения, включая все её компоненты: функции, задачи и средства (инструменты).

Результаты исследования

Целью нашего исследования является создание теоретической модели психологического сопровождения развития профессиональной компетентности сотрудников УИС.

Существуют разногласия по поводу определения понятия «компетентность» и отсутствие общей точки зрения. Исследования показывают, что компетентность не ограничивается знаниями, умениями и личностными или коллективными характеристиками, но она детерминируются ими. Компетентность как категория отражает характеристики способности индивида эффективно решать проблемы в определенных профессиональных условиях в смысле личного опыта. В

то же время следует подчеркнуть, что важен человеческий интеллект, конечно же, и опыт, приобретенный в определенных событиях.

Отсутствие профессионального самосознания из-за различных факторов (плохая подготовка, низкие профессиональные умственные способности) приводит к ухудшению качества работы, профессиональной деформации, межличностным конфликтам, кадровым перестановкам, психосоматическим расстройствам и другим неблагоприятным явлениям.

В связи с этим исследование эффективных методов развития профессиональных психологических навыков приобрело важное значение. Прикладные исследования показали, что активные методы обучения эффективны, поскольку они используются не только на когнитивном, но и на семантическом, эмоциональном и поведенческом уровнях. Активные методы обучения включают в себя психологический тренинг, ролевые игры, социальное обучение и творческие технико-экономические обоснования.

По мнению психологов, методы исследования и проектирования, методы решения проблем могут быть использованы как наиболее эффективные, способствующие развитию конкретных навыков и умений.

О.В. Гурова отметила, что психологические механизмы создания креативности предполагают контроль и предпочтение различных стратегий в данном профессиональном контексте [4]. Расширение поля профессионального мнения в сложных ситуациях позволяет быстро выбирать стратегии, уровни мотивации и профессиональные подходы, соответствующие важным ситуациям и тенденциям.

Сопровождение сосредоточено на будущем и настоящем, использует способность людей создавать критерии всестороннего прогресса, основанные на сильных сторонах и характере. Сопровождение предназначено для предотвращения отклонений и возможных осложнений, а также для того, чтобы направлять психологов к профилактическим мерам, которые позволяют исключить первоначальное появление дефекта.

Вместе с тем сопровождение понимается как способ обеспечения разработки критериев для принятия наилучших решений в различных жизненных ситуациях (простое объяснение: помощь субъекту в принятии решений в трудной жизненной ситуации). В то же время субъект развития — это и развивающийся человек, и развивающаяся система. Ситуация жизненного выбора — это ситуация множественных проблем, в которой путь прогрессивного или отсталого развития определяется субъектом.

Мы фокусируемся на психологическом сопровождении для развития профессиональной компетентности государственных

служащих. Считаем, что процесс психологического сопровождения способствует повышению уровня развития профессиональных навыков.

Чтобы определить направление психологического сопровождения представителей данной деятельности, необходимо определить масштабы этого процесса.

В научной литературе под психологическим сопровождением понимается «поддержка поведения, процессов и характера человека в процессе естественного развития». Кроме того, психологическое сопровождение открывает перспективы собственного роста и помогает людям получить доступ к «областям развития», которые до сих пор недоступны для них [10, с. 4].

Термин «психологическое сопровождение» прочно вошел в профессиональную жизнь практических психологов и педагогов.

В случае с сотрудниками УИС актуальной является концепция Ю.В. Слюсарева [13]. В ней используется понятие «сопровождение» для обозначения формы психологической помощи здоровым людям, направленной «не просто на укрепление или достройку, а на развитие и саморазвитие самосознания личности», помощи, запускающей механизмы саморазвития и активизирующей собственные ресурсы человека [11].

В работах Т.П. Даниличевой, Л.С. Качкиной, А.В. Кокурина были некоторые аспекты психологического сопровождения изучены сотрудников УИС [5, 7, 8]. Эти задачи отражают особенности различных типов работников. Мы хотим сосредоточиться на определении конкретных деталей сопровождения сотрудников на разных этапах профессионального развития. При ЭТОМ основным эффективности психологической помощи является уровень развития профессионально-значимых качеств специалистов УИС.

По словам С.К. Багадировой, основными функциями психологов при внедрении систем психологического сопровождения являются просвещение, обучение и прогнозирование [2].

В качестве основного направления работы в рамках современного психологического сопровождения необходимо развитие личностных качеств персонала, психопрофилактика, психологическое обучение и контроль психологической подготовленности и актуального психического состояния, психологическая помощь и т.д. [9].

Таким образом, с точки зрения ученых выделяются следующие виды интеллектуальной поддержки развития профессиональной компетентности:

– образовательная деятельность, включая интеллектуальное образование, направленное на повышение компетентности сотрудников [1, 3], а также обучение различными способами умственной подготовке, в частности навыкам интеллектуальной самодисциплины;

- оценочная работа, проводимая с использованием различных методов психологической диагностики, в основном состоит из определения личности отдельного сотрудника и постоянного мониторинга уровня его текущей психической готовности, что позволяет в некотором роде прогнозировать результаты профессиональной деятельности, а также оценивать эффективность работы в целом (функция обратной связи);
- дополнительная психологическая помощь сотрудникам, в том числе в ситуациях, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью;
- профилактическая работа, направленная в основном на создание благоприятных условий для профессиональной деятельности и снижение влияния на них негативных (стрессовых) факторов;
- функция, способствующая активному развитию соответствующих профессиональных качеств.

Для выполнения своей основной функции система психологического сопровождения использует различные методы психологического тренинга, психологические методики и различные формы психолого-педагогической работы.

Этот психологический подход включает в себя:

- строгие рекомендации по процедурам психической диагностики, а также их инструментам и программному обеспечению;
- различные психологические тренинги (индивидуальные и групповые), включая использование специализированного оборудования например, звуковые и видеостимуляции и т.д.;
- семинары и практикумы для персонала с целью повышения общей психологической грамотности и определения уровня знаний, необходимого для решения конкретных задач в области психологического тренинга;
- психологическое консультирование, которое может быть использовано не только для оказания необходимой психологической помощи, но и в качестве психологического воспитательного инструмента по различным вопросам деятельности [1].

Профессионализм индивида проистекает из системы личных и профессиональных стандартов, ориентированных на выполнение эффективной профессиональной работы, а также обеспечение безопасного ведения профессиональной деятельности и общения [15, с. 91].

Требования к развитию профессиональной компетентности включают развитие когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационно-ценностной и коммуникативной сфер.

Личностные качества – это самые широкие и устойчивые черты работника, которые оказывают существенное влияние на профессиональную работу. В связи с этим личностные черты считаются

сложными психологическими чертами, которые зависят от личностных характеристик, ориентации и способностей сотрудника [15].

Исследователи обращают особое внимание на поведение сотрудников, а также подчеркнули необходимость оценки конкретной ориентации сотрудника, его индивидуальности, личностных качеств и опыта.

Психологическое сопровождение персонала пенитенциарной системы в контексте профессионального становления имеет некоторые особенности их профессиональной карьеры:

- отношения между сотрудниками и обществом ограничены и нуждаются в психологической поддержке;
- профессиональное поведение тюремного персонала связано с экстремальными ситуациями, которые ставят под угрозу жизнь;
- профессиональная подготовка персонала исправительных учреждений включает в себя применение исправительных мер и перевоспитание преступников;
- во время профессиональной деятельности наблюдается эмоциональное выгорание и профессиональная деформация;
- индивидуальный стиль деятельности формируется на основе развития ценностно-смыслового поля.

Результатом развития профессиональной компетентности персонала пенитенциарной системы является высокий уровень подготовки специалистов в области когнитивного, эмоциональноволевого, мотивационно-ценностного и коммуникативного компонентов, а именно:

- повышение эффективности, основанное на работе;
- развитие навыков обладания способностью проверять совершенные действия, принимать соответствующие решения и реализовывать эти решения в опасных ситуациях профессиональной деятельности;
 - создание наилучших условий труда;
 - подготовка к адаптации к изменениям условий труда;
- развитие навыков совместной работы и выстраивание межличностных отношений в рамках совместной работы;
 - создание требования к самообразованию и саморефлексии;
- формирование готовности к овладению технологиями в информационном, образовательном и воспитательном направлениях.

Одной из основных задач психологического сопровождения профессионального и личностного развития личности на разных этапах специализации является оказание психологической помощи, освоение новых форм самоотдачи, самообразование и саморазвития. Результатом психологического сопровождения личностного и профессионального мастерства является развитие личности и характера, реализация

потенциала, совершенствование профессионального уровня, повышение жизнеспособности, профессионального успеха и профессиональной эффективности.

Исходя из утверждения, что психологическое сопровождение развития профессиональных компетенций в целом требуют помощи в достижении наивысших результатов для конкретного работника и создают хорошие критерии для профессионального и личностного развития на разных этапах карьеры, основными задачами психологического сопровождения являются:

- повышение уровня психологической подготовки сотрудников в сфере образовательных процессов и соревновательной деятельности;
- поддержание психологического здоровья сотрудников и поддержание высокого уровня психического здоровья.

Основными направлениями психологической поддержки являются:

- 1. Мониторинг психического состояния сотрудников.
- 2. Психологический анализ причин ненадлежащего поведения сотрудников (страх, боязливость, снижение мотивации, умственная усталость и т.д.) и профилактика его развития.
- 3. Организация мероприятий по лечению психического здоровья (лекции, тренинги, семинары, мастер-классы по арт-терапии и т.д.).
- 4. Анализ психосоциального климата и межличностных отношений в коллективе и разработка предложений по улучшению структуры межличностных отношений.
- 5. Помощь руководителю в создании команд и повышении эффективности работы сотрудников.
- 6. Психологический тренинг для сотрудников при выполнении самых сложных задач.
- 7. Определяющие факторы, негативно влияющие на отношение сотрудников и эффективность их профессиональной карьеры.
 - 8. Разработка рекомендаций по следующим аспектам:
 - а) предотвращение межличностных и групповых конфликтов;
 - б) предотвращение эмоционального выгорания;
 - в) поддержание психического здоровья [16].

Модель психологического сопровождения профессиональной компетентности сотрудников УИС может быть представлена следующим образом (см. рис. 1).

Эта модель включает задачи, функции, инструменты (средства) психологического сопровождения.

К развитию профессиональной компетентности сотрудников следует подходить с учетом конкретных психологических характеристик и способствовать улучшению контроля с целью предотвращения, исправления и уменьшения негативных последствий формальных действий.

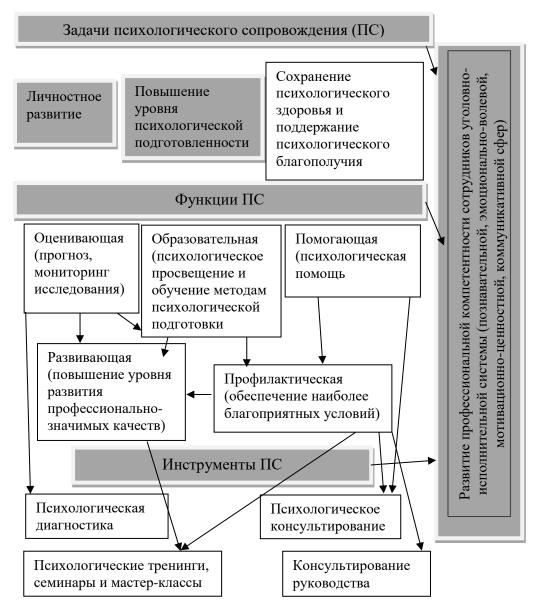


Рис. 1. Модель психологического сопровождения профессиональной компетентности сотрудников уголовно-исполнительной системы

Выводы

Таким образом, нами были рассмотрены основные задачи, направления, функции, инструменты (средства) для построения модели психологического сопровождения развития профессиональной компетентности сотрудников, а также наиболее значимые условия ее эффективной реализации и взаимосвязи между ее элементами.

Список литературы

- 1. Аксенова Г.И., Полякова Я.Н., Поляков А.В. Психолого-педагогическое сопровождение слушателей первоначального обучения учебных центров ФСИН России: учебно-метод. Пособие. Краснодар: Дом «Юг», 2014. 118 с.
- 2. Багадирова С.К. Организация психологического сопровождения деятельности спортсменов // Достижения вузовской науки. материалы V Междунар. науч.-практ. конф., 6 сентября, 2013 г., г. Новосибирск. Новосибирск: [б. и.], 2013. № 5. С. 74–78.
- 3. Волошин Д.В. К вопросу о профессиональной компетентности сотрудников пенитенциарной системы // Вестник Томского гос. пед. ун-та. Серия «Педагогика». 2006. № 10 (61). С. 37–40.
- 4. Гурова О.В. Психологическая компетентность сотрудников уголовноисполнительных инспекций: сущность и алгоритм формирования // Гуманизация образования. 2019. №4. С.55-64.
- 5. Даниличева Т.П. Личностные особенности молодых сотрудников уголовноисполнительной системы как фактор успешного профессионального развития. // Психологические проблемы личности. Шуя: Весть, 2013. С. 25— 34
- 6. Дмитриева Ю.А., Грязева-Добшинская В.Г. Метод моделирования в социальной психологии // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2013. Т. 6. № 1. С. 18–25.
- 7. Качкина Л.С. Психолого-педагогические условия формирования социально-психологической компетентности сотрудников уголовноисполнительной системы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Кемерово, 2012. 23 с.
- 8. Кокурин А.В., Петров В.Е. Личностные особенности военнослужащих и сотрудников правоохранительных органов, обусловливающие психологическую готовность к несению службы с огнестрельным оружием // Lex Russica. 2018. №9 (142). С. 119–128.
- 9. Купцов И.И., Карпова Г.С. Модель профессиональной компетентности сотрудников ФСИН России // Прикладная юридическая психология. 2013. № 4. С. 20–30.
- 10. Нечаев Н.Н. Профессия и профессионализм к задачам психологии профессионального творчества // Вестник Московского университета. Серия «Психология». 2016. № 4. С. 3–15.
- 11. Осухова И.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2007. 288 с.
- 12. Распоряжение Правительства РФ от 29.04.2021 N 1138-р (ред. от 27.05.2023) «О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_383610/
- 13. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1992. 22 с.
- 14. Тарасов С.А. Пенитенциарная психология: практикум. Самара: Самарский юридический институт ФСИН России, 2020. 81 с.
- 15. Ушатиков А.И., Казак Б.Б. Основы пенитенциарной психологии: учеб. пособие. Рязань: Академия права и управления Минюста России, 2001. 533 с.

16. Цолцаева Я.С.-М. К вопросу о психологическом сопровождении сотрудников ОВД Северо-Кавказского региона в экстремальных условиях жизнедеятельности // Сборник конференции НИЦ «Социосфера». 2012. № 7. С. 101–116.

Об авторах:

КОПЫЛОВА Юлия Алексеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); yka6994@yandex.ru

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33); nvkopylova@mail.ru

A MODEL OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF EMPLOYEES OF THE PENAL SYSTEM

Yu.A. Kopylova, N.V. Kopylova

Tver State University, Tver

The article presents the results of a theoretical study of the problem of professional competence of employees of the penal system. The author's model of psychological support for the development of professional competence of employees of the Federal Penitentiary Service of Russia is proposed, and the scope of its possible practical application is also considered.

Keywords: professional competence, psychological support, employees of the penal enforcement system.

Принято в редакцию: 13.07.2023 г. Подписано в печать: 15.09.2023 г.

УДК 159.9.019.4

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.066

УЧАСТИЕ В ПРОБЛЕМНО-ИНТЕГРАТИВНЫХ ТРЕНИНГАХ КАК УСЛОВИЕ ОПТИМАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОСОЗНАННОЙ ПРОИЗВОЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ

Р.В. Лаптев¹, Н.Н. Устюжанин²

¹АНО ВО «Российский новый университет», г. Москва ²ФГКОУ ВО «Нижегородская академия министерства внутренних дел РФ», г. Нижний Новгород

Представлен анализ отечественных и зарубежных источников, а также практического и педагогического, многолетнего B TOM собственного опыта авторов в сфере повышения продуктивности и условий интегративной подготовки надежности сотрудников правоохранительных органов к выполнению профессионально-боевых задач в любых обстоятельствах службы. В основу положено рассмотрение актуальных проблем и путей оптимального формирования у них навыков осознанной произвольной саморегуляции через реализацию проблемноинтегративного подхода к развитию профессиональной компетентности, в том числе проведение особого формата развивающих тренингов.

Ключевые слова: осознанная произвольная саморегуляция, проблемноинтегративный тренинг, профессионально-боевая подготовка.

Введение

Сотрудники правоохранительных органов России, относящиеся к подразделениям и службам постоянной готовности, выполняют задачи в любых условиях, обстановке и ситуациях служебной деятельности. Известно, что их деятельность всегда протекала в условиях, в обстановке и ситуациях чрезвычайно высокой, нередко разрушительной нагрузки на их личность и организм [8]. Однако появление в последние два года совершенно новых и дополнительных - к уже существующим - стресснарастания суммарного факторов, динамика ИХ давления неблагоприятный прогноз на его долгосрочность вносят в контекст темы не только отдельные оттенки, но меняют картину и расширяют её рамки до новой реальности. Указанные обстоятельства предъявляют требования к способности каждого сотрудника в течение всего времени пребывания в них, самостоятельно, осознанно и непрерывно воспроизводить в себе и своих товарищах общую и специальную субъектность, на основании всех быструю адаптивность, универсальную слагаемых проявлять стрессоустойчивость и работоспособность. Учитывая это, в качестве объекта научного и практического интереса был выбран феномен,

> © Лаптев Р.В., Устюжанин Н.Н., 2023

связанный с выявлением и использованием предпосылок, наиболее благоприятных для системного освоения сотрудниками навыков осознанной произвольной саморегуляции в процессе их подготовки к деятельности. В качестве ключевой предпосылки мы выделили сопутствующие осознанной произвольной саморегуляции и близким им самокоррекциям психологические, личностные и другие состояния, процессы и механизмы, присущие уровню их субъектности [7]. Несмотря на то что важность осознанной произвольной саморегуляции как таковой давно подтверждена мировым, отечественным, историческим и новейшим опытом и научными данными, проблема субъектного становления сотрудников по-прежнему остается крайне востребованной [12]. Это происходит в силу ряда отмечаемых многими исследователями лимитирующих факторов и причин (сложности для научного анализа самого концепта осознанной произвольной саморегуляции, недостаточности существующей системы целевой психологической надежности отдельных слагаемых профессиональной деятельности сотрудников и др.) [9, 20]. В контексте указанного проведение анализа зарубежных источников, практического отечественных И педагогического опыта, накопленного в этой предметной области, их целостное осмысление и обобщение следует рассматривать как актуальную научно-исследовательскую и прикладную задачу.

Сравнительный анализ иностранной научной литературы показывает, что проблематика произвольной саморегуляции в широком смысле слова рассматривается через призму теоретических и практических интересов, целей, методов исследования и применения его результатов, научного и ведомственного понятийного аппарата и др. Так, в современной западной психологии (Ю. Куль, П. Кароли, Ж.М. Дьефендорф и др.) под саморегуляцией понимаются «процессы, позволяющие субъекту управлять собственным поведением в изменяющихся условиях» [14]. Перефразируя определение, предложенное Scott G. Paris и Alison H. Paris, произвольное саморегулирование – это самостоятельность и контроль со стороны индивидуума, который контролирует, направляет и регулирует действия для достижения поставленной задачи [23]. В исследованиях Kruglanski, Thompson, Higgins, Atash, Pierro, Shah, Speigel под саморегулированием подразумевается сопоставление дилемм желанных окончательных состояний и подбор инструментов их достижения. Высокие уровни динамического и оценочного способов саморегуляции являются независимыми и дают возможность достигать оптимального саморегулирования. В работе W. Hofmann и В.J. Schmeichel произвольная саморегуляция трактуется как способность человека регулировать свое поведение, мысли и эмоции гибким и адаптивным образом, не полагаясь на внешние сигналы или вознаграждения [20]. Этот тип саморегуляции считается произвольным,

поскольку он не обязательно привязан к конкретным целям или результатам, а скорее отражает общую способность к самоконтролю [20]. Заметная часть зарубежных психологических исследований отводится роли когнитивных и эмоциональных факторов в саморегуляции, таких как внимание, рабочая память и стратегии регуляции эмоций (R.F. Baumeister, K.D. Vohs, D.M. Tice) [16]. В других исследованиях (Т.А. Wills, M.G. Ainette, D. Mendoza, F.X. Gibbons, G.H. Brody) [24] изучалось влияние факторов окружающей среды, таких как социальная поддержка, стресс и травмы, на способность к саморегуляции. В связи с похожими российскими исследованиями внимание авторов, в частности, привлекли результаты, полученные D.H. Schunk и J.A. Greene по итогам проведённого мета-анализа эффективности применения произвольной саморегуляции в образовательных учреждениях [22]. Благодаря им было установлено, что мероприятия, направленные на развитие навыков саморегуляции, оказывают положительное влияние на успеваемость, мотивацию и учебные стратегии студентов. Необходимо отметить, что произвольной природных механизмов саморегуляции и её предназначения для обеспечения успешности трудовой деятельности раскрывается через изучение взаимосвязей с другими слагаемыми системы средств осознания произвольного самопобуждения, самокоррекции и их взаимозависимостей. Так, в рамках исследований по отдельным направлениям психологии саморазвития учеными США разработан ряд получивших признание новых теоретико-прикладных концепций и технологий обучения. Среди них находятся работы, посвященные исследованию волевого контроля и волевой регуляции как высшего уровня произвольной саморегуляции [18], а также связанные с разработкой и успешной апробацией научной концепции, частной психологической теории, программ и методов формирования, так называемого самолидерства (Дж. Хоутон, Ч. Манц, А. Казан, К. Нек, С. Вильямс). Данное понятие в отечественной психологии до XXI в. отсутствовало, а связанное с ним направление и результаты исследований только недавно вошли научный оборот.

Одним из характерных признаков продолжения за рубежом активного поиска более совершенных психолого-педагогических условий тренинговой подготовки специалистов силовых структур является проведение сравнительных исследований их оптимальности. В качестве примера следует назвать работу А.Е. Jensen и J.R. Bernards, посвящённую изучению эффективности тренингов умственных навыков снижения стресса (МЅТ) у военнослужащих, проводимых в условиях наиболее жестких курсов интенсивной боевой подготовки в Корпусе морской пехоты США в сравнении с другими психологическими тренингами) [19]. Применительно к деятельности сотрудников правоохранительных органов число англоязычных авторов, специально

уделивших внимание различным прагматическим аспектам произвольной саморегуляции, так же достаточно велико. Так, M.T. Davis, H.W. Ludvigson и другие рассматривают её как важный навык, который позволяет им принимать обоснованные решения в стрессовых ситуациях, даже когда нет четкого правильного или неправильного ответа. Он предполагает способность справляться со стрессом, контролировать импульсы и сохранять концентрацию на выполнении служебных задач в сложных и быстро меняющихся условиях, обстановке и ситуациях [18]. В некоторых исследованиях, посвящённых деятельности сотрудников полиции, также изучалась И выявлялась взаимосвязь способностями к саморегуляции и другими факторами, такими как эффективность работы и удовлетворенность ею [17]. Многочисленные и регулярные зарубежные обзоры источников проблемам ПО психологической подготовки сотрудников полиции свидетельствуют о стремительном нарастании интереса к научно-обоснованным тренинговым программам повышения их антистрессовой устойчивости [1]. Только за последние 8 лет в различных англоязычных изданиях по этой теме были опубликованы статьи более чем 30 авторов (J.M. Brown, D.R. Heitmeyer (2021); M.J. Kim, J.Y. Lee (2022); M.R. Smith и G.P. Alpert (2022) и др. [15].

Китайские и российские авторы (Кан Чанг, К.Г. Юнг, Ян Бинь, Би Яньтао и Ван Цзиньлинь, Н.В. Абаев, В.Н. Смирнов, Г.В. Попов, С.А. Горшков, А.Г. Караяни и др.) рассматривают осознанную произвольную саморегуляцию как в контексте многовековой духовно-психической культуры Китая, присущей ей ментальности, медитативной практики и темперамента, так и в использования опыта США и других стран Запада и новейших требований к морально-психологическому состоянию и морально-боевой готовности военнослужащих НОАК и полиции [6].

Отечественные источники по данной проблематике также представляют многие направления исследований, заметные достижения в сфере научного человекознания и в целом значительное количество работ. В рамках научного исследования вопросов психологического сопровождения профессиональной подготовки специалистов, деятельность связана с высоким уровнем исполнительской сложности, стрессогенности и опасности, это направление так или иначе представлено в работах А.В. Алексеева, Х.М. Алиева, В.Г. Зазыкина и др. [12]. Особая значимость саморегуляции состояний человека для надежности и успешности его профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях выявлена и обоснована в работах Б.А. Вяткина, Ю.А. Голикова, Л.Г. Дикой, А.Н. Костина, А.Б. Леоновой и др. [12]. Блок исследований, наиболее связанный с научными интересами и деятельности авторов статьи, составляют характером диссертационные работы И.И. Пацакула, Л.Г. Дикой, С.М. Дудина, А.Г. Караяни, Н.Г. Кондратюка, И.Н. Медведева, В.Н. Смирнова, Э.П. Утлика,

А.Ю. Федотова, П.А. Семянищевой, Р.А. Биденко и др. В них глубоко вскрыт и осмыслен целый пласт ранее столь системно не изученных внутри- и межотраслевых аспектов научного исследования произвольной саморегуляции в контексте задач целенаправленного психологического обеспечения надежности профессиональной деятельности сотрудников и военнослужащих и их предшествующей и сопутствующей подготовки. Резюмируя многообразие подходов к определению психической саморегуляции, сложившееся В психологии профессиональной деятельности, А.Ю. Федотовым предложена следующая, на взгляд формулировка: принципиально важная авторов, «психическая саморегуляция в целях достижения профессиональной надежности – это процесс и результат психофизического воздействия, направленный субъектом на самого себя, осуществляющийся путем целенаправленной трансформации образа и оптимизации психического применительно выполняемому действию и выражающийся в К избирательной активации (дезактивации) определенных моторных, физиологических и психических функций» [12, с. 335]. Опираясь на гипотезу собственного исследования и концептуальное видение её предмета, авторы полагают, что это определение и её механизм касаются также всех уровней и форм подготовки и их моделей, что существенно укрепляет условия для создания единой интегративной базы поддержки и развития способности сотрудника к ОПС. Кроме того, учитывая, что теоретический контент и интерпретация полученных данных подавались И.В. Судьенковым, Т.В. Тарасовым, Р.С. Тарасовой с учетом специфики правоохранительной деятельности, но рассматриваемой в обобщенном виде и безотносительно её конкретных условий, было установлено, что специфика субъектности правоохранителей соотносится с выявленными особенностями взаимодействия этих психологических феноменов; они обоюдной соподчинённости; субъектная находятся в отношениях активность работников, которая обнаруживается процессуального компонента осознанной саморегуляции, является доминирующей по отношению к субъектной активности, реализуемой на уровне способности к самоуправлению. Не отрицая творческого аспекта в этой деятельности, авторами было зафиксировано главенство целепринятия перед целеполаганием в организации этой деятельности. Однако ими же указано, что в особых обстоятельствах преимущество принадлежит именно целеполаганию, предполагающему не только формализованное, но и диалектическое мышление [11]. Отдельного упоминания в связи с этим заслуживает проблема формирования конструктивной сбалансированной мотивации сотрудников на освоение навыков осознанной произвольной саморегуляции. углубленное изучение работ, посвященных исследованию потребности, показало, что выявление её сущности имеет принципиальное значение

для понимания оптимальных психолого-педагогических условий её стимулирования. Согласно С.Б. Каверину, проведшему фундаментальное теоретическое исследование мотивации труда, в том числе различных определений потребности, и предложившему, по нашему мнению, его универсальное определение, потребностью является и называется отношение личности, переживаемое как противоречие и выступающее движущей силой поведения [5]. Прямое отношение к пониманию теоретических методологических предпосылок И формирования потребности и способности сотрудников применительно к овладению осознанной произвольной саморегуляции и условий, способствующих этому, имеет установленная отечественной наукой проблемно-интегративная природа субъектности человека специалиста. В этой связи отдельного внимания потребовало изучение идей, принципов, потенциала и практики применения такого типа условий взаимодействия всех субъектов подготовки, как проблемноинтегративный подход, объединяющий теорию проблемного обучения, методологию и практику интеграции всех слагаемых организации и исследования любого, в том числе образовательного процесса, и являющийся, как показывает исторический и сегодняшний опыт, важнейшей основой реализации и совершенствования всей системы подготовки специалистов, в том числе как субъектов по отношению к самим себе.

Изучение авторами ведомственных источников с конца 50-х годов XX века до 20-х годов XXI века показало, что некоторые силовые структуры, их подразделения, научные школы и группы, профильные образовательные центры и отдельные эксперты активно исследовали и успешно адаптировали принципы, потенциал и исторический опыт применения проблемно-интегративного подхода для решения наиболее сложных профессиональных и образовательных задач. В частности, со второй половины 80-х годов на базе ряда образовательных организаций и практических подразделений МВД СССР началась апробация предусматривающей проблемноэкспериментальной модели, интегративный подход к развитию субъектности обучающихся [3]. В её основу была положена концепция, нацеленная на создание условий, позволяющих гарантированно добиваться заявленного компетентностноориентированного эффекта специализированной c помощью тренинговой технологии.

За последующие 37 лет всесторонней проверки, затронувшей представителей практически всех силовых ведомств страны, её продуктивность была подтверждена рядом независимых психологических обследований (М.В. Авдеева, В.Н. Шевченко) актами о внедрении, отражена в диссертационных исследованиях (Н.А. Минжанов, 1995; А.А. Лукутин, 2006; М.А. Харенко, 2016; О.В. Логачев, 2017; Р.В. Лаптев,

- 2021); представлена в монографиях, учебных пособиях, фильмах, научных статьях, подробно описана, обоснована и официально зарегистрирована [2]. Согласно им, ключевыми и демонстрируемыми на практике отличиями указанной технологии и создаваемых благодаря ей психолого-педагогических условий обеспечения надежности формирования осознанной произвольной саморегуляции по сравнению с другими являются:
- приоритет, механизмы и результаты стимулирования потребности и развития способности сотрудников к самостоятельному психологическому обеспечению выполнения потенциально любых профессиональных задач в любых обстоятельствах и самым эффективным способом, заложенные в замысел организации и проведения этой версии проблемно-интегративного тренинга;
- включение в неё авторской психолого-педагогической программы освоения различных техник произвольной саморегуляции во взаимосвязи с другими указанными выше механизмами и приоритетами произвольной саморегуляции;
- наличие самого высокого уровня структуры и содержания приближённости создаваемой этой технологией образовательной среды к указанным обстоятельствам.

Так, масштабного (2015-2021) исследования ПО итогам продуктивности указанного подхода, В частности, были зарегистрированы следующие знаковые результаты. На первом этапе его большинство сотрудников испытывали наибольшие упражнений затруднения: при выполнении психотехнической направленности - на управление вниманием и контроль мысленного потока; предметной направленности – на решение непривычных задач в Ha условиях [10]. заключительном диагностическими методиками и оценочными средствами зарегистрировано, что общее повышение уровня нервно-психической устойчивости происходило на фоне повышения результативности выполнения всё более сложных и незнакомых учебно-профессиональных задач в таких же обстоятельствах. Полученные изменения были неоднократно проверены и подтверждены методами математической статистики и комплексом объективных и экспертных оценок [10]. В другом исследовании (2018–2022) на основе разработанного комплекса критериев оценки и показателей уровня приближенности различных форматов 6 инновационных тренинговых моделей в контексте их влияния на формирование и развитие произвольной саморегуляции у её участников к модели деятельности в указанном классе обстоятельств был проведен сравнительный анализ, который выявил заметное преимущество приведённой «омега-модели» и реализующей тренинговой технологии [4].

Заключение

Результаты транснаучного исследования позволяют сделать следующие предварительные выводы: постоянные вероятность возникновения и возникновение одновременного и случайного сочетания различных или всех видов обстоятельств, непосредственно влияющих на профессионально и жизненно важные поведение и действия сотрудника в каждый конкретный момент, являются отдельным стресс-фактором, требующим специализированной интегративной подготовки и мер последующего сопровождения; состояние и развитие научного познания особенностей регуляции произвольной активности сотрудниками правоохранительных органов России, в том числе в сфере применения ими навыков осознанной произвольной саморегуляции, всё больше обуславливается необходимостью успешно действовать с учетом и этого фактора; основы психологического обеспечения надежности этой деятельности должны закладываться и развиваться поэтапно и на всех уровнях их подготовки в рамках специализированных технологий, предназначенных глубокой интеграции ДЛЯ предметной психологической составляющих; участие в проблемно-интегративных тренингах как системообразующих компонентах позволяет решать эту задачу, в том числе оптимизировать условия целевого освоения осознанной произвольной саморегуляции при выполнении потенциально любых задач наиболее эффективными способами; субъект и субъектность сотрудника, выполняющего задачи в среде, определяемой подобными обстоятельствами, обращённые внутрь самого себя, являются ключевым объектом и предпосылкой освоения осознанной произвольной саморегуляции; психолого-педагогическая программа, разработанная и реализованная авторами в рамках представленного формата этой технологии, доказала свою эффективность и является одним из признаков этих условий; учитывая, что для формирования устойчивых навыков осознанной произвольной саморегуляции необходимо не только создание оптимальных условий, но и достаточное время пребывания в них, периодичность участия в подобных тренингах должно строиться на определённых принципах их сопровождения для непрерывного развития профессиональной компетентности в этой сфере труда.

Список литературы

- 1. Абаев Н.В. Об искусстве психической саморегуляции (айки-до, карате) // Наука в Сибири. 1983. № 2. С. 7.
- 2. Авторская образовательная технология развития профессиональной компетентности «ОМЕГА». Свидетельство о регистрации в базе данных (реестре) Российского авторского общества КОПИРУС №023-01 486 от «05» мая 2023 г.
- 3. Дьяченко М.И., Кандыбович С.Л., Караяни А.Г. История оте-чественной военной психологии: учебник. М.: Проспект, 2022. 488 с.
- 4. Инновационные тренинговые модели и методика их использования в профессиональной подготовке сотрудников полиции к деятельности в

- социально-опасных ситуациях (на примере положительного опыта) / Л.В. Василенко, А.А. Подрезов и др.; под общ. ред. Р.Н. Самойлюка, Н.Н. Устюжанина. Домодедово: ВИПК МВД РФ, 2022. 182 с.
- 5. Каверин С.Б. Мотивация труда. М.: Ин-т психологии, 1998. 224 с.
- Караяни А.Г. История развития и современное состояние китайской военной психологии // Национальный психологический журнал. 2017. № 4 (28). С. 83–93.
- 7. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Ленанд, 2018. 320 с.
- 8. Коноплева И.Н., Калягин Ю.С. Саморегуляция психических состояний как элемент психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях // Психология и право. 2011. Т. 1. № 4. [Электронный ресурс] URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2011_n4/49298 (дата обращения: 12.08.2023).
- 9. Николаева Н.В., Коноплева И.Н. Выраженность стрессового напряжения и работоспособность сотрудников правоохранительных органов // Психология и право. 2014. Т. 4. № 2. С. 87–100. [Электронный ресурс] URL: https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2014 n2/69869 (дата обращения: 12.08.2023).
- 10. Сорокоумова Е.А., Лаптев Р.В., Устюжанин Н.Н. Формирование у сотрудников правоохранительных органов навыков использования произвольной саморегуляции при выполнении профессиональных задач в критических ситуациях // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 1 (57). С. 132–145.
- 11. Судьенков И.В., Тарасов Т.В., Тарасов Р.С. и др. Соотношение осознанной саморегуляции и способности к самоуправлению (на примере представителей правоохранительных органов). URL: https://research-journal.org/archive/7-121-2022-july/the-balance-of-conscious-self-regulation-and-the-ability-to-self-management-on-the-example-of-law-enforcement-officials (дата обращения: 12.08.2023).
- 12. Федотов А.Ю. Психологическое обеспечение профессиональной надежности специалиста силовых структур: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2020. 905 с.
- 13. Феоктистова С.В., Муратова Н.К. Психологическое исследование мотивации студентов в учебном процессе // Становление психологии и педагогики как междисциплинарных наук: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 15.03.2023 г. Уфа: ООО «Аэтерна», 2023. С. 106–109.
- 14. Шляпников В.Н. Исследования волевой регуляции в современной зарубежной психологии // Вопросы психологии. 2009. № 2. С. 135–144.
- 15. Юнг К.Г. О психологии восточных религий и философий. М.: АСТ, 2022. 720 с.
- 16. Baumeister R.F., Vohs K.D., and Tice D. M. The Strength Model of Self-Control. // Current directions in psychological science. 2007. V. 16. № 6. P. 351–355.
- 17. Bruening J.E., Palarea R.E. Self-regulation and job satisfaction among law enforcement officers. // Human Resource Development Quarterly. 2017. V. 28. № 1. P. 47–75.
- 18. Davis M.T., Ludvigson H. W. Law enforcement officer stress and performance: Implications for training and practice // Journal of Police and Criminal Psychology. 2017. V. 31. № 2. P. 100–109.
- 19. Jensen A.E, Bernards J.R., Jameson J.T, Johnson D.C. and Kelly K.R. The Benefit of Mental Skills Training on Performance and Stress Response in Military Frontiers in Psychology 2020. V. 10. URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg,2019.02964/full

- 20. Hofmann W., Schmeichel B.J. and Baddeley A.D. Executive functions and self-regulation. Trends in Cognitive Sciences. 2012. V.16 №3. P. 174–180.
- 21. Cary L.C. and James C.Q. The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice. 2017. Wiley-Blackwell. P. 728.
- 22. Schunk D. H., Greene J.A, Handbook of self-regulation of learning and performance (2nd ed.). Routledge. 2017. P. 530.
- 23. Scott G. Paris & Alison H. Paris Classroom Applications of Research on Self-Regulated Learning V. 36. №2. P. 89–101. URL: https://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2013_09.dir/pdf4cg5OwMfev.pdf
- 24. Wills T.A., Ainette M.G., Mendoza D., Gibbons F.X. and Brody G.H. Self-control, symptomatology, and substance use precursors: Test of a theoretical model in a community sample of 9-year-old children // Psychology of addictive behaviors. 2007. V. 21. № 2. P. 205–215.

Об авторах:

ЛАПТЕВ Роман Вячеславович – соискатель ученой степени кандидата психологических наук, АНО ВО «Российский новый университет» (105005, Москва, ул. Радио, д. 22); e-mail: rrbslr@ya.ru

УСТЮЖАНИН Николай Николаевич — старший преподаватель кафедры огневой подготовки ФГКОУ ВО «Нижегородская академия МВД России» (603600, г. Нижний Новгород, Анкудиновское ш., 3); e-mail: anchousnik@mail.ru

PARTICIPATION IN PROBLEM-INTEGRATION TRAININGS AS A CONDITION FOR THE OPTIMAL DEVELOPMENT OF THE SKILLS OF CONSCIOUS VOLUNTARY SELF-REGULATION IN LAW ENFORCEMENT OFFICERS

R.V. Laptev¹, N.N. Ustyuzhanin²,

¹Russian New University, Moscow ²Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Nizhny Novgorod

The article presents an analysis of domestic and foreign sources, as well as many years of practical and pedagogical, including the authors' own experience in the field of increasing productivity and reliability of the conditions for integrative training of law enforcement officers to perform professional combat tasks in any service circumstances. It is based on the consideration of current problems and ways of optimal formation of their skills of conscious arbitrary self-regulation through the implementation of a problem-integrative approach to the development of professional competence, including the conduct of a special format of developing trainings.

Keywords: conscious voluntary self-regulation, problem-integrative training, professional combat training.

Принято в редакцию: 30.06.2023 г. Подписано в печать: 05.09.2023 г.

УДК 159.99: 331.1

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.076

ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОГЕНЕЗА

Н.С. Пряжников¹, М.В. Белоусов²

 1 ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ», г. Москва 2 АНО ДПО «Центр региональных социально-гуманитарных связей», г. Москва

Приводятся результаты исследования потребностей личности при выборе сферы деятельности, полученные посредством задействования новой авторской методики диагностики профессионального выгорания для выбора новой специальности. В качестве предикторов ошибочного профессионального самоопределения выявлены ключевые потребности субъекта труда в ситуации профессионального кризиса. Показано, что представление возможностях эффективного психологического сопровождения процессе профессионального личности самоопределения и пересамоопределения, а также результативная коррекция планов дальнейшего профессионального становления может быть основана на данных о причинах ошибок при выборе профессии, в частности – на неудовлетворенных потребностях личности. А сами эти неудовлетворенные потребности становятся источником происхождения феномена профессионального выгорания личности субъекта труда в процессе профессиогенеза, данная концепция отражена в Методике диагностики профессионального выгорания выбора для специальности «412» (МДПВ 412).

Ключевые слова: потребности личности, неудовлетворенность потребностей, профессиональное выгорание, профессиогенез, субъект труда, профессиональное самоопределение.

Введение

С учетом ситуации неопределенности и отсутствия стабильности в России, да и в мире на данный момент, научно-исследовательский и практический интерес к теме профессионального выгорания не теряет своей значимости и становится все более актуальным. Подобному состоянию сопутствует пагубное изменение физического и психического здоровья субъекта труда, его мотивации и трудоспособности, а также потеря квалифицированных специалистов в различных сферах профессиональной деятельности [12]. Это подтверждает анализ изученных систематических зарубежных и отечественных исследований по данной проблематике в рамках различных подходов [9, 12, 14, 22, 23].

Таким образом, феномен профессионального выгорания личности специалиста вступает в некое противоречие с одним из аспектов,

характеризующих процесс профессиогенеза. Согласно мнению В.А. B.B. Вавилова, профессиогенез _ исторически развивающийся процесс профессионализации общества, характеризуется совершенствованием качества профессионального труда, безопасности, эффективности, его экологичности психологической привлекательности; общественным статуса профессионала как специалиста высшего уровня мастерства, ориентированного на полное удовлетворение потребностей потребителя; утверждением профессии как социального института [5].

Так, представляется возможным заключить, что синдром профессионального выгорания выступает причиной негативно окрашенных, не исключительно психологических, но и экономических последствий, имеющих непосредственное отношение к одной из ключевых характеристик процесса профессиогенеза субъекта труда. Согласно сказанному, одной из первостепенных задач психологии и психологии труда выступает подробное основательное изучение профессионального выгорания, принимая во внимание различные сферы профессиональной деятельности специалистов, для последующей разработки программ по предупреждению и коррекции обозначенного феномена.

Интересным представляется вопрос о считать TOM, «выгорание», часто порождаемое стрессами, заболеванием или состоянием нормального развития личности как субъекта труда? В Международной классификации болезней «выгорание» не относится к числу заболеваний, о чем также говорят эксперты Всемирной организации труда (BO3), хотя при этом отмечается, что «выгорание» влияет на здоровье и люди могут обращаться в медицинские учреждения за помощью [11]. Если же обратиться к самой идее «кризиса развития» (по Л.С. Выготскому), то кризис может как осложнить развитие, так и содействовать ему, если знать его природу и умело управлять «энергией кризиса», о чем убедительно говорят многие отечественные авторы [9, обратиться к Г. Селье, одному из основателей психофизиологической теории стресса, то он различал «стресс» как нормальное, И даже полезное состояние, дающее человеку дополнительную энергию в сложных жизненных ситуациях, и «дистресс», когда человек не может полноценно реализовать себя, что становится причиной его страданий и деградации [22].

Следует также соотнести используемое нами понятие «профессиональное выгорание» с понятием «эмоциональное выгорание» («синдром эмоционального выгорания»). В самом общем плане эти понятия различают так, что профессиональное выгорание связывают с внутренними сложностями, кризисными состояниями и даже кризисами развития (депрессией, усталостью и т.п.), больше соотносимыми с

профессиональной деятельностью [8, 10, 11]. И в этом понимании профессиональное выгорание «является частным случаем эмоционального выгорания». Хотя у нас есть по этому поводу и некоторое сомнение, основанное на том, что часто многие авторы связывают проблемы на работе и с внепрофессиональной деятельностью, например, бытовыми и семейными неурядицами, интимно-личностным общением, плохо организованным досугом и т.п., что и побуждает различных менеджеров производства все большее внимание уделять «социальному пакету» для сотрудников организаций [1, 18, 21]. И тогда получается, что значимыми факторами профессионального выгорания могут быть и непрофессиональные особенности жизни человека.

Более того, причины собственно профессионального выгорания могут быть обращены в будущее, особенно когда это будущее характеризуется неопределенностью и ненадежностью, высококвалифицированных специалистов. Именно это и порождает все больший интерес к относительно новой социальной группе под названием «прекариат», которую представляют специалисты высокой квалификации, находящиеся в состоянии постоянного стресса как раз потому, что они нередко участвуют в краткосрочных проектах (грантах), и неизвестно, что будет по окончании этих проектов. Усугубляет ситуацию еще и то, что такая краткосрочность не позволяет им в полной мере реализовать свой творчески потенциал, т.к. работы часто носят чисто прикладной, а нередко и конъюнктурный характер [7]. Заметим, что в немалой степени эти проблемы соответствуют и особенностям многих ученых, школьных учителей и преподавателей университетов, особенно в эпоху непрекращающихся реформ, еще в большей степени порождающих ситуацию неопределенности [15, 16, 17].

Не менее интересны и факторы выгорания, связанные с жизнью человека, когда нереализованные цели, неоправданные ожидания или просто травмы детства не дают ему покоя, иногда побуждая его как-то компенсировать все это в последующих жизненных выборах и соответствующих действиях. С одной стороны, это может в чем-то успокоить человека, помочь ему обрести внутреннее равновесие, но с другой стороны, чаще дезориентирует его, порождая неоправданные (или давно уже морально устаревшие) невротические ожидания, провоцирующие ошибочные карьерные и жизненные выборы. Работа с такими факторами, на наш взгляд, еще недостаточно освоена в большинстве российских профконсультационных практик, хотя имеется определенный зарубежный опыт, воплощенный в различных подходах (М. Яходы, И. Гоффмана, Л. Сонди, М.З елигмана и др.), где часто моделируются актуальные для клиента «сложные жизненные ситуации» [18, с. 208-223]. И все же мы считаем, что важно еще больше акцентировать внимание не только на актуальных (современных)

жизненных трудностях, но и искать причины в более отдаленных предшествующих этапах развития личности специалиста.

Изучение этапов развития и протекания профессионального выгорания в роли динамического процесса показало следующее. Профессиональное выгорание – сложное структурно-динамическое образование, формирующееся В процессе профессиональной деятельности, являющееся негативным эффектом профессионализации. Это дезадаптационный феномен, влекущий за собой очень серьезные психологические и психофизиологические явления, а также тенденцию к постепенному нарастанию интенсивности психоэмоционального истощения (состояние бессилия И опустошенности, эмоционального тонуса), деперсонализации (дегуманизации отношений с окружающими) и редукции личных достижений (негативного отношения к результатам своей трудовой деятельности, нежелании прикладывать усилия для профессионального развития) [9, 23].

Возникновение данного феномена наиболее вероятно в начале профессионального пути, значимое влияние оказывает и уровень профессиональной готовности субъекта труда, соответствие его личностных качеств требованиям профессии, способность специалиста осуществлять текущую профессиональную деятельность [4].

Подчеркнем, что на данный момент времени в науке еще недостаточно глубоко проработана связь между профессиональным выгоранием и выбором новой специальности — соответственно, требуется основательное, детальное изучение подобного вопроса.

Мы предположили, что неудовлетворенность потребностей («невротических» по своей природе), сформированных еще в допрофессиональный период жизни, часто дезориентирует человека, что приводит его к ошибочному выбору профессии и становится причиной возникновения последующего профессионального выгорания субъекта труда в процессе профессиогенеза.

Подчеркнем, что именно благодаря своевременной и точной дифференциальной диагностике снижается риск развития профессионального выгорания в трудовой и будничной жизни специалистов, увеличивается эффективность их работы.

Процедура исследования

Исследование проводилось в государственных учреждениях и частных организациях с 2021-го по 2022 год посредством психологического консультирования. Эмпирическая выборка исследования составила 224 человека, из которых 39 % мужского и 61 % женского пола, в возрастном диапазоне от 20 до 60 лет, представляющих профессии разного рода. Для психодиагностики, направленной на выявление потребностей личности в целях определения, каким образом данные потребности оказали влияние на профессиогенез субъектов

труда, был задействован разработанный нами инструмент – «Методика диагностики профессионального выгорания для выбора новой специальности «412» (МДПВ 412), выступающий исследовательского инструмента и проходивший в то время апробацию. Такого рода название методики обусловлено печально известной многим пользователям сети ошибкой 412, при возникновении которой полностью отсутствует доступ к целевому ресурсу как следствие невыполненного определенного условия. Подобным образом, название данной методики направляет участника исследования или любого другого человека, диагностируемого посредством применения МДПВ «412», к сути данной ошибки, заключающейся в недостижимости достижения цели человека в связи с невыполненными им ранее изначально необходимых соответствующих условий [2].

Цель данной методики – определение причин ошибочного выбора профессионального развития и предложение достойных альтернатив профессиональной реализации субъекта труда. Преимуществом МДПВ «412» среди имеющихся на данный момент инструментов диагностики профессионального выгорания выступает открывшаяся возможность анализа ошибочной мотивации респондента в прошлом.

Особо значимым является факт итога тестирования, позволяющий выявлять альтернативные пути профессионального становления респондента, зачастую не принимающийся им во внимание в силу наличия ригидных установок, влияющих на его собственный карьерный путь.

Важно, что результаты тестирования открывают субъекту труда возможности для принятия решения и обнаружения пути к истинно желаемому профессиональному будущему, продуктивному профессиогенезу.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

В ходе исследования установлено, что наиболее существенными потребностями, обуславливающими профессиональный выбор личности, представляется возможным обозначить 9 следующих невротических потребностей в соответствии с классификацией К. Хорни, а именно: в одобрении и принятии; в безопасности и руководящем партнере; во власти; в независимости; в жестких ограничениях; в восхищении собой; в контроле и превосходстве интеллекта; в эксплуатации людей; в превосходстве личных достижений [2].

Отметим, что названия вышеуказанных потребностей несколько сокращены для удобства восприятия.

В целом перечень установленных неудовлетворенных потребностей согласуется с формулировками классификации невротических потребностей К. Хорни, за исключением отсутствия в нем потребности «в безупречности и неопровержимости». Данный вид

потребности был исключен из общего списка с учетом результатов предварительных опросов, а именно – данная потребность не входит в список причин, влиявших на выбор профессиональной сферы респондентов, даже принимая во внимание ошибочность в какой-либо из периодов их жизненного пути. Опираясь на тот факт, что данный вид потребности выявлен менее чем у 1 % участников исследования из всей совокупности задействованных респондентов, представляется потребность безупречности возможным заключить. что минимальное неопровержимости влияние В оказывает ходе определенного выбора субъекта своей дальнейшей труда профессиональной сферы деятельности.

В соответствии с полученными данными установлено, что для лиц, обратившихся за консультацией, характерна неудовлетворенность потребностей из вышеперечисленного списка. МДПВ «412» содержит два опросника:

- 1. «Удовлетворенность потребностей в детстве» содержит 45 утверждений, объединенных в блоки по смыслу. Данные утверждения позволяют в целом описать потребности человека как базовые психологические феномены, от удовлетворения которых зависят особенности поведения: отношение человека к себе, к другим людям, сценарии жизненного пути. Вопросы разбиты на группы, каждая из которых направлена на выявление неудовлетворенности потребностей в детстве (до 16 лет) по классификации К. Хорни.
- «Ведущие модели удовлетворения потребностей профессиональной среде» содержит 36 утверждений, по смыслу разделенных на блоки, которые описываются как повторяющиеся модели удовлетворения потребностей человека, проявляются наиболее заметно в профессиональной среде и формируют профессиональное выгорание. Вопросы разбиты на группы, каждая из которых направлена на выявление неудовлетворенности потребностей в профессиональной среде классификации К. Хорни. Результаты прохождения респондентом вышеуказанных опросников суммируются, что дает возможность выделить наиболее выраженные неудовлетворенные потребности респондента.

В опросах приняли участие 224 человека различных возрастных групп. Подобное своеобразие потребностно-мотивационной сферы респондентов выступает в роли направляющей силы, влияющей на специфику личности субъекта труда. Ранее, изучая типы клиентов с учетом изменения траектории профессионального пути, они были нами уже определены и описаны [3]. Следует отметить, что большинству участников исследования свойственны определенные потребности, такие как: в одобрении и похвале (46 участников), в превосходстве личных достижений (34 участника), в независимости (29 участников) и в защите/

руководящем партнере (25 участников). Повторное тестирование нашло свою реализацию в рамках процедуры стандартизации методики.

В алгоритме теста прописан авторский вариант предоставления альтернативных путей профессионального развития, базирующийся на анализе ведущих неудовлетворенных потребностей, образующих индивидуальную комбинацию, а также опирающихся на данные об особенностях личности респондента в детстве. Методика диагностики профессионального выгорания при выборе новой специальности показывает альтернативные ПУТИ самоопределения, предоставление профессий, которые по своей специфике не отвечают закрытию эмоциональных и материальных дефицитов респондента, сформированных в детском периоде жизни, в связи с тем, что после закрытия данных потребностей в профессии человек столкнулся с профессиональным выгоранием, что в первую очередь говорит о том, что выбор сферы являлся неосознанным.

В качестве примера определения альтернатив профессионального рассмотрим ситуацию, самоопределения неудовлетворенные потребности респондента определяются результатам опросников: «Удовлетворенность потребностей в детстве» и «Ведущие модели удовлетворения потребностей в профессиональной опросников представлены среде». каждом ИЗ утверждения соответствующие классификации невротических потребностей Ведущими потребностями, которые не удовлетворены, становятся те, которые набирают максимальную сумму положительных ответов. В итоговом отчете по результатам тестирования появляются три наиболее выраженные потребности, у каждой существует свой индивидуальный номер.

Далее идет сопоставление трехзначного номера с цифровыми значениями общего списка профессий, представленного в методике. На данный момент полный список включает в себя 267 профессий, разделенных на 18 профессиональных сфер. Каждой профессии присвоен свой индивидуальный трехзначный номер. Альтернативный вариант профессионального самоопределения респонденту предоставляется тогда, когда трехзначный номер ведущих неудовлетворенных потребностей не совпадает с номером, присвоенным той или иной профессии. Представим, что ведущие неудовлетворенные потребности, которые привели к выгоранию респондента, следующие: потребность во власти (№ 3), в независимости (№ 4), в восхищении собой (№ 6). Следуя классификации профессий, представленных в МДПВ «412», респонденту будут предложены профессии, которые не включают в себя потребности под номером 3, 4 и 6. Также будет осуществлена сверка уже выбранных сфер с максимальным количеством положительных ответов на утверждения из опросника «Интересы школьного периода».

результатам прохождения МДПВ «412», среднее количество предоставляемых альтернатив профессионального самоопределения: от 5 до 8 профессий.

Таким образом, доминирующая у большей части респондентов потребность в одобрении и похвале указывает на их чрезмерную зависимость от мнения окружающих, не принимая в расчет отношение их самих к тем самым людям. В то время как потребность в превосходстве личных достижений свидетельствует о неких аспектах мировоззрения субъекта труда, стремлении к совершенству — недостижимому идеалу. Ощущение собственного превосходства в качестве специфического способа защиты от одиночества, имеет в подобном случае довольно большое значение.

В свою очередь, потребность в независимости указывает на стремление личности уберечь себя подобным образом от различных, в том числе прогнозируемых, проблемных ситуаций, а сама независимость является самоцелью. «Игнорируется тот факт, что ее ценность определяется тем, что человек с ней делает. Любая угроза попасть в зависимость будет вынуждать к эмоциональному уходу» [7].

Потребность в защите (руководящем партнере) свидетельствует о наличии внутренней уязвимости и незащищенности личности, ощущении собственной неполноценности, никчемности и неэффективности, не имеющей основания убежденности в некомпетентности, неспособности достижения целей и т. д.

Согласно полученным данным, респондентам присущи внутренние конфликты, затрудняющие конструктивное решение вопросов относительно профессионального самоопределения, пересамоопределения (выбор новых и дополнительных видов деятельности) и профессионального развития.

- В ходе тщательного изучения и последующего анализа содержания выборочных консультаций с некоторыми респондентами уже после проведенного исследования представляется возможным заключить следующее:
- 1. При изучении феномена ошибочного выбора профессионального пути важно принимать во внимание потребности личности.
- 2. Как предмет психодиагностики потребности личности позволяют выявить наличие и/или отсутствие маркеров невротизации у субъекта труда.
- 3. Для изучения неудовлетворенных потребностей личности в совокупности с исследованием личностных особенностей субъекта труда необходим детальный анализ.
- 4. Предиктором ошибочных выборов субъекта труда в контексте профессионального самоопределения или пересамоопределения выступает совокупность неудовлетворенных потребностей личности. В свою очередь, ошибочный выбор профессиональной сферы субъекта

труда базируется на наличии разного рода переживаний — следствии неудовлетворенности личных возможностей. Так, в связи с эмоциональным выгоранием личности, сопутствующими данному состоянию становятся потеря мотивации и интереса к текущей профессиональной деятельности, а также неустойчивость общего психологического состояния, поэтому человеку приходится менять выбранную ранее сферу деятельности.

Общий вывод

- 1. Использование Методики диагностики профессионального выгорания для выбора новой специальности (МДПВ «412») позволяет определить неудовлетворённые потребности, что впоследствии может стать основой и для профессионального выгорания субъекта труда. По результатам эмпирического исследования это следующие неудовлетворенные потребности: в одобрении и похвале, в превосходстве личных достижений (в независимости и в защите (руководящем партнере)).
- 2. Методика диагностики профессионального выгорания для выбора новой специальности (МДПВ «412») предлагает альтернативный взгляд на профессиональное самоопределение с помощью авторского механизма предоставления профессий, в корне отличающихся от профессий, выбираемых при обычной мотивации респондента, базирующейся на удовлетворении потребностей, которые могут быть уже давно удовлетворены в текущей профессии.

Список литературы

- 1. Армстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. 10-е изд. / Пер. с англ.; Под ред. С.К. Мордовина. СПб.: Питер, 2009. 848 с.
- 2. Белоусов М.В. Психологическое сопровождения формирования компетенций безработных в период ненормативного кризиса занятости: дис. ... канд. психол. наук. Тверь: ТвГУ, 2022. 172 с.
- 3. Белоусов М.В., Демиденко Н.Н. Типы клиентов в ситуации изменения траектории профессионального пути: анализ практики консультирования // Международный журнал медицины и психологии. 2022. Т. 5. № 6. С. 77–82. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49409056 (дата обращения: 17.09.2023).
- 4. Блинков А.Н., Лебединцева О.И. Профессиональное выгорание как следствие дефицита профессиональной готовности (на основе анализа научной литературы) // Акмеология. 2018. № 1 (65). [Электронный ресурс] /URL: https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie-kak-sledstvie-defitsita-professionalnoy-gotovnosti-na-osnove-analiza-nauchnoy-literatury (дата обращения: 17.05.2023).
- 5. Вавилов В.А., Вавилов В.В. Психологическая проблематика субъекта в теории профессиогенеза. URL: http://www.ipras.ru/conf/vavil.htm (дата обращения: 20.05.2015).
- 6. Гай Ст. Прекариат: новый опасный класс. М.: Ад Маргинем Пресс, 2014. 328 с.

- 7. Елизарова А.Н. Концепции и методы психологической помощи: Альфред Адлер, Карен Хорни, Карл Густав Юнг, Роберто Ассаджиоли: учебное пособие. М.: Ось-89, 2007. 160 с.
- 8. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.
- 9. Кеся А., Субботина Т.Н. Синдром профессионального выгорания в профессиональной деятельности специалиста // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. № 6-2. [Электронный ресурс] / URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-professionalnogo-vygoraniya-v-professionalnoy-deyatelnosti-spetsialista (дата обращения: 18.05.2023).
- 10. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 308 с.
- 11. Международная классификация болезней: «профессиональный синдром» эмоционального выгорания // Всемирная Организация Здравоохранения: [Электронный ресурс]. URL: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/ru (дата обращения: 28.04.2021).
- 12. Неруш Т.Г., Поваренков Ю.П. Современное состояние и перспективы изучения проблемы профессионального выгорания в рамках системогенетического подхода // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. Т. II. С. 201–207.
- 13. Никифоров Г.С., Водопьянова Н.Е., Родионова Е.А., Дудченко З.Ф. Психологические факторы профессионального выгорания // Grow Up: сборник трудов конференции International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics European Association of pedagogues and psychologists «Science». 2016. С. 74–79.
- 14. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Психологический журнал. 2013. Т. 22. № 1. С. 90–101.
- 15. Пряжников Н.С. Морально-психологическое самочувствие работников высшей школы в условиях «стабильного» реформирования системы образования // Вестник омского университета. Серия «Психология». 2018. № 1. С. 56–64.
- 16. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Стратегии преодоления синдрома «эмоционального выгорания» в работе педагога // Психологическая наука и образование. 2008.Т. 13. № 2. С. 87–95.
- 17. Пряжников Н.С., Ожогова Е.Г. Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия «Психология». 2014. № 4. С. 33–43.
- 18. Психология труда, инженерная психология и эргономика: учебник для академического бакалавриата / под ред. Е.А. Климова, О.Г. Носковой, Г.Н. Солнцевой. М.: Юрайт, 2015. 618 с.
- 19. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига: Виеда. 1992. 109 с.
- 20. Семенков В.Е., Черноиванова А.С. Профилактика выгорания как условие повышения качества работы сотрудников: факторы формирования, симптомы и методы профилактики // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2021. Т. 13. № 2. С. 34–47.

- 21. Энциклопедия систем мотивации и оплаты труда / под ред. Дороти Бергер, Ланса Бергера: пер. с нем. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. 761 с.
- 22. Edelwich E., Brodsky A. Stages of Disillusionment in the Helping Professions. NY., 1980. P. 37.
- 23. Maslach C., Leiter M. The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about It. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2008. 200 p.

Об авторах:

ПРЯЖНИКОВ Николай Сергеевич — доктор педагогических наук, профессор Департамента психологии и управления человеческим капиталом ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ» (125167, Москва, пр-т Ленинградский, д. 49/2); e-mail: nsp-22@maik.ru

БЕЛОУСОВ Максим Владимирович – кандидат психологических наук, медицинский психолог, психоаналитик, АНО ДПО «Центр региональных социально-гуманитарных связей» (394042, Воронежская область, г. Воронеж, пр-т Ленинский, д. 119а, помещ. 129); e-mail: belmax777@mail.ru

THE PHENOMENON OF PROFESSIONAL BURNOUT OF A SPECIALIST'S PERSONALITY IN THE PROCESS OF OCCUPATIONAL GENESIS

N.S. Pryazhnikov¹, M.V. Belousov²

¹Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow ²Center for Regional Social and Humanitarian Relations, Moscow

The article presents the results of a study of the needs of the individual when choosing a field of activity, obtained through the use of a new author's method for diagnosing professional burnout for choosing a new specialty. As predictors of erroneous professional self-determination, the key needs of the subject of labor in a situation of professional crisis are identified. It is shown that the idea of the possibilities of effective psychological support of the individual in the process of professional self-determination and self-determination, as well as the effective correction of plans for further professional development can be based on data on the causes of errors in choosing a profession, in particular on the unsatisfied needs of the individual. And these unsatisfied needs themselves become the source of the phenomenon of professional burnout of the personality of the subject of labor in the process of occupational genesis, this concept is reflected in the Methodology for diagnosing professional burnout for choosing a new specialty «412» (MDPV 412).

Keywords: personality needs, dissatisfaction with needs, professional burnout, professiogenesis, labor subject, professional self-determination.

Принято в редакцию: 09.06.2023 г. Подписано в печать: 12.09.2023 г.

УДК 005.34

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.087

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ СТИЛЯ УПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Е.С. Ребрилова¹, П.А. Конова²

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь ²Общероссийское общественно-государственное движение детей и молодежи «Движение первых» Тверской области, г. Тверь

Показана актуальность исследования «новых» стилей управления организацией (рациональный, эмоциональный, ситуативный) в современных социально-экономических условиях развития рынка и общества. Обосновано изучение общего, социального и эмоционального интеллекта в качестве интеллектуальных детерминант «нового» стиля управления организацией. Представлены результаты эмпирического исследования «новых» стилей управления современной организацией и влияния интеллектуального профиля менеджеров на их стиль управления. Ключевые слова: интеллект, общий, социальный, эмоциональный интеллект, интеллектуальные детерминанты, стиль управления.

Актуальность изучения «управления» как психологического феномена в целом, «управления организацией» и «стилей управления», используемых менеджерами в частности, обусловлена прежде всего их трансформацией под влиянием факторов макросреды, изменяющих всю производственную среду, в том числе социальное и управленческое взаимодействие персонала организации на разных уровнях.

Изменения организационной действительности определяют характеристики современной организации отличительные производств раннего типа. Современная организация – это сложная многоуровневая структура, к которой требуется индивидуальный и гибкий подход в построении системы хозяйствования и управления с сложно-неопределенных, динамичных, взаимозависимых внешних факторов микросреды (поставщики, посредники, потребители, конкуренты, контактные аудитории И т.п.) макросреды (экономические, политические, социокультурные, научнотехнологические, природно-климатические, демографические и другие факторы). Для современных организаций характерны: высокая адаптивность к внешним факторам производственной системы, рыночная ориентация, простота, адаптивность и свободная стилистика управления, ориентация на повышение эффективности производства от индивидуального уровня каждого субъекта труда до интегрального

> © Ребрилова Е.С., Конова П.А., 2023

организационного показателя, ориентация на командную организацию труда при необходимости и т.п.

Следствием трансформаций макро- и микропроизводственной среды стало то, что классические механизмы управления современной организацией (специфический вид профессиональной деятельности должностных лиц в организации по обеспечению процесса руководства людьми) перестали удовлетворять требованиям и демонстрируют низкую эффективность. Причем для каждого управленца характерна индивидуальная относительно устойчивая система методов, конкретных применяемых ДЛЯ решения задач, позволяющих реализовывать основные управленческие функции, называемая стилем управления (Т.Ю. Базаров, О.С. Виханский, Б.Л. Еремин, А.Л Журавлев, Е.П. Ильин, Н.И. Кабушкин, К. Левин, М.Х. Месконов и многие др.) [1, 2].

В современных исследованиях управленческого взаимодействия (Р. Бояцис, Д. Гоулман, Э. Макки, Д.А. Поспелов, А.С. Шапкин и др.) [3, 4, 7] отмечается, что на смену прежним механизмам хозяйствования и управления пришли новые отношения, которые во многом изменили деятельность руководителей и сформировали новые стили управления организацией, такие как:

- эмоциональное управление характеризуется развитой способностью менеджера понимать эмоциональное состояние и настрой подчиненных и управлять ими, что позволяет ему быть более эффективным и адаптивным в ситуациях межличностного и делового организационного взаимодействия [4];
- *ситуативное управление* представляет набор определенных тактических методов управления, позволяет подбирать необходимое, наиболее эффективное управленческое воздействие для конкретной ситуации [2];
- рациональное управление позволяет менеджерам принимать наиболее четкое, обдуманное и рациональное решение производственной задачи из всех возможных на основе анализа полной информации и предыдущего опыта, с учетом конкретной обстановки и цели, которая должна быть достигнута [1].

Теоретическое описание и эмпирическое изучение представленных стилей определяет новизну и значимость исследований подобного рода.

Признается, что интеллектуальные способности являются важнейшими субъективными детерминантами успешной деятельности человека, в том числе и управленческой [7, 9].

Среди множества видов интеллекта, представленных в научной литературе (общий, социальный, эмоциональный, творческий, телесно-кинестетический, визуально-пространственный и др. — совокупность свойств и качеств индивида и его психики, определяющих способности,

прежде всего к мыслительной деятельности, а также поведения индивида в межличностном и социальном взаимодействии в различных сферах жизни), прежде всего общий (относительно устойчивая структура умственных способностей индивида, которая включает в себя показатели образованности, рассудительности, общие мыслительные способности человека, способности рационального мышления и познания) [8, 9], эмоциональный (способность чувствовать и выражать эмоции, связывать эмоции и мысли, понимать причину эмоций и регулировать собственные эмоции и эмоции других) [6] и социальный (способность к пониманию поведения (классов, систем, преобразований и результатов) людей, способность логично, обдуманно и эффективно действовать в межличностном взаимодействии) могут рассматриваться в качестве интеллектуальных детерминант стиля основных управления организацией [5, 6]. Данное утверждение основывается на классических и современных работах авторов теорий интеллекта, изучающих его виды, динамику, взаимосвязь с деятельностью. эффективностью и т.п. (И.Н. Андреева, О.В. Белоконь, Л.С. Выготский, Ю.Н. Емельянов, С.И. Симоненко, Н.А. Сырникова, М.А. Холодная, Р. Амтхауэр, Р. Бояцис, Дж. Гилфорд, Д. Гоулман, Э. Макки, Дж. Мэйер, Г. Оллпорт, П. Сэловей, Э. Торндайк и др.). Причем совокупность видов интеллекта (их выраженность) может рассматриваться индивидуальный интеллектуальный профиль личности.

Таким образом, все вышесказанное позволяет сформулировать теоретическую гипотезу о том, что большая выраженность одного из видов интеллекта (общего, социального, эмоционального) в интеллектуальном профиле респондентов, занимающих управляющую должность, детерминирует проявление одного из новых стилей управления, что можно проверить эмпирически.

Выборку исследования составили сотрудники организаций, занимающие руководящие посты (менеджер среднего звена) в количестве 20 человек, стаж руководящей работы – от 1 года до 15 лет.

В исследовании проверялись частные гипотезы:

- 1. На выборке менеджеров выделяются новые стили управления персоналом организации: эмоциональный, рациональный, ситуативный, и их смешение.
- 2. У руководителей с более высоким уровнем общего интеллекта в интеллектуальном профиле выражен рациональный стиль управления организаций.
- 3. У руководителей с более высоким уровнем эмоционального интеллекта в интеллектуальном профиле выражен эмоциональный стиль управления организацией.

4. У руководителей с более высоким уровнем социального интеллекта в интеллектуальном профиле выражен ситуативный стиль управления организацией.

Для сбора эмпирической информации использованы методики:

- 1. «Склонность к определенному стилю руководства» (Е.П. Ильин) позволяет выявить склонности субъекта к демократическому, авторитарному и либеральному стилю руководства.
- 2. «Тест для измерения коэффициента интеллекта (IQ)» (Г.Ю. Айзенк), позволяет оценить общие интеллектуальные способности субъекта благодаря использованию словесного, цифрового и графического материала с различными способами формулировки задач.
- 3. Методика «Социальный интеллект» (Дж. Гилфорд) позволяет измерить социальный интеллект субъекта по показателям «познание результатов поведения», «познание классов поведения», «познание преобразований поведения», «познание систем поведения» характеризующий способность респондента понимать поведение людей.
- 4. «Тест эмоционального интеллекта» (Н. Холл) позволяет оценить, как субъект использует эмоции в повседневной жизни и учитывает разные стороны эмоционального интеллекта по показателям «эмоциональная осведомленность», «понимание своих эмоций», «управление своими эмоциями», «управление эмоциями других людей», «эмпатия», «самомотивация».
- 5. Методика «Цикл управленческих умений» (К. Вилсон), позволяет изучить управленческие умения менеджера при работе с людьми, которые находятся у него в подчинении.
- 6. Авторская анкета «Стиль управления» позволяет определить новый стиль управления (эмоциональный, рациональный, ситуативный).

Обработка данных производилась с использованием математикостатистического аппарата: анализ частоты встречаемости, сравнительный анализ по критерию χ^2 — Пирсона, иерархический кластерный анализ, расчеты производились с помощью программы SPSS ver. 23.

В работе получен большой фактологический материал, наиболее интересные выводы следующие:

1. При изучении классических стилей управления установлено, что большая часть респондентов (65 %) демонстрирует демократический стиль, смешанные стили управления – авторитарно-демократический (25 %) и либерально-демократический (10 %) – представлены у меньшего количества респондентов. Отмечается, что молодые управленцы чаще используют демократический стиль управления в отличие от старших коллег использующих смешение стилей. Данный факт, вероятно, можно объяснить стажем управленческой деятельности, когда более опытные менеджеры имеют более вариативный арсенал управленческих

воздействий и - как следствие - демонстрируют смешение стилей управления.

- 2. При изучении новых стилей управления установлено, что большинство респондентов (45 %), демонстрируют ситуативный стиль, 35 % рациональный и 20 % респондентов используют эмоциональный стиль управления организацией. Причем можно отметить, что респонденты с большим стажем управленческой деятельности чаще используют эмоциональное управление в сравнении с молодыми менеджерами, чаще предпочитающими рациональное и ситуативное.
- 3. При сопоставлении классических и новых стилей управления установлено, что для большинства респондентов с демократическим стилем управления характерно использование алгоритмов ситуативного и эмоционального стилей. Для респондентов, использующих смешанные классические стили авторитарно-демократический и либерально-демократический характерно использование рационального и ситуативного управления. Таким образом, мы можем говорить о том, что новые алгоритмы управленческих действий не заменяют (вытесняют) классические, а включаются в старые схемы, представляя инновационные управленческие механизмы.
- 4. Установлены достоверные на уровне тенденции различия в управленческих умениях респондентов, использующих разные (новые) стили управления организацией.

Анализ сходств в управленческих умениях и различий в них позволяет говорить о том, что для всех групп респондентов (с рациональным, ситуативным и эмоциональным стилем управления) характерно хорошо развитое и выраженное менеджерское умение устанавливать и поддерживать доверие своих подчиненных. Более того, оно используется респондентами в качестве базы для выстраивания управленческого взаимодействия.

Однако для респондентов, использующих рациональный стиль управления, характерно это доверие использовать для контроля процесса и результата выполнения производственных заданий без ориентации на персонал, т.е. менеджеры не стремятся создать лояльную кадровую политику организации, ориентированную на людей, для них важно добиться результата. В случае напряженной стрессовой ситуации они стремятся и могут сгладить ее проявление и последствия как для себя, так и для коллектива.

Руководители, использующие ситуативный стиль управления, используют доверие подчиненных для создания рабочей команды (однако это стремление неактивное и явно выраженное, как у представителей рационального и эмоционального стилей управления), с явным контролем результатов, но бесконтрольным процессом работы, что, по всей видимости, будет проявляться в признаках тревожности и

нервозности менеджера в стрессовых ситуациях и, следовательно, приводить к неэффективным решениям.

Управленцы с эмоциональным стилем используют доверие подчиненных для создания эффективной рабочей команды, они демонстрируют высокую ориентацию на рабочий коллектив, узнают и учитывают мнение подчиненных, тратят время и ресурсы на сплочение коллектива, лояльную кадровую политику, тем самым повышая эффективность работы каждого сотрудника и группы в целом. Однако у менеджеров с таким стилем управления могут возникать проблемы с контролем деятельности персонала, ее процесса и результата, что может проявляться в нерешительности действий менеджера в стрессовой ситуации и разрешении напряженной атмосферы.

5. Анализ интеллектуальных характеристик респондентов позволяет отметить, что только 15 % респондентов имеют высокий уровень социального интеллекта, что характеризует их как довольно коммуникаторов, способных успешных извлечь необходимую информацию из поведения людей и успешно прогнозировать их реакции в конкретных ситуациях, 40 % респондентов имеют развитый социальный интеллект выше среднего, 35 % выборки характеризуются средним уровнем развития социального интеллекта и 10 % имеют уровень развития социального интеллекта ниже среднего.

Отмечается, что 35 % респондентов выборки имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта, что характеризует их как людей, способных распознавать и контролировать свои эмоции и эмоции других людей, но не всегда точно и четко, что приводит к посредственному управлению своими и чужими эмоциями и чувствами. У респондентов недостаточно хорошо развиты эмпатические способности, которые могут способствовать достижению высоких результатов во взаимодействии с другими людьми. И 65 % выборки респондентов имеют низкий уровень развития эмоционального интеллекта.

Методика «Тест коэффициента интеллекта (IQ)» Г. Айзенка не предполагает распределение полученного результата на уровни, поэтому в данном исследовании мы прибегли к эмпирической дифференциации посредством расчета среднего значения и стандартного отклонения ($M_x \pm \sigma$), что позволило получить дифференциальные значения: 120-123-123 инже среднего; 124-143 средний уровень; 144-150 высокий уровень.

Результаты частотного анализа позволяют отметить, что у 70 % респондентов был выявлен средний уровень развития общих интеллектуальных способностей, 20~% выборки имеют высокий уровень развитости IQ, и 10~% респондентов имеют интеллект несколько ниже среднего выборочного уровня.

(Примечание: эмпирические данные изучения IQ, полученные на выборке исследования, характеризуют всех респондентов как высоко интеллектуальных личностей, поскольку диапазон с низкими значениями от 120 до 123 набранных баллов — это довольно высокий результат в сравнении со средним уровнем IQ у среднестатистического человека (90—109 баллов)).

- 6. Эмпирически выделены 3 группы респондентов с разным интеллектуальным профилем:
- первая группа (52,6 % выборки) респонденты с высоким социальным интеллектом, со средним уровнем эмоционального и общего интеллекта. Эти респонденты характеризуются развитой способностью прежде всего к пониманию поведения людей, они могут правильно дифференцировать тип (класс) поведения, определить его системность, предсказать его результат и гибко подстроиться под поведение собеседника, что позволяет им логично, обдуманно и эффективно действовать в межличностном взаимодействии, однако эмоциональная сторона поведения своего собеседника ими не всегда адекватно «считывается», а именно не всегда удается правильно определить причину эмоций, регулировать собственные эмоции и эмоции других.
- вторая группа (21,1 % выборки) респонденты с высоким уровнем общего интеллекта, средним уровнем социального интеллекта и низким уровнем эмоционального интеллекта. Эти респонденты хорошо образованны, рассудительны, обладают развитыми познавательными (когнитивными, умственными) способностями, имеют рациональное мышление, однако не всегда способны правильно чувствовать и выражать эмоции, связывать эмоции и мысли, понимать причину эмоций, регулировать собственные эмоции и эмоции других, плохо понимают поведение своего собеседника, что зачастую мешает им эффективно действовать в межличностном взаимодействии.
- третья группа (26,3 % выборки) респонденты с более низкими интеллектуальными характеристиками, чем респонденты первой и второй групп, и имеют ниже среднего уровня общий и социальный интеллект и низкий уровень эмоционального интеллекта. Для этой группы респондентов характерны хорошо развитые способности прежде всего к мыслительной деятельности и способность распознавать поведение других в межличностном и социальном взаимодействии, однако способность понимать, регулировать и контролировать собственные эмоции и эмоции других у них развита слабо, что не всегда приводит к эффективной коммуникации.
- 7. Установлены достоверные различия в использовании новых стилей управления у респондентов с разным интеллектуальным профилем, а именно респонденты первой группы (с высоким уровнем развития социального интеллекта и средним уровнем эмоционального и

общего интеллекта) используют все три новых стиля управления – рациональный, ситуативный и эмоциональный.

Большинство респондентов второй группы (с высоким уровнем развития общего интеллекта, средним уровнем социального интеллекта и ниже среднего уровня развития эмоционального интеллекта) используют «рациональный» стиль управления.

Респонденты третьей группы с более низкими интеллектуальными характеристиками в сравнении с другими группами респондентов (общий и социальный интеллект несколько ниже среднего, низкий уровень эмоционального интеллекта) используют ситуативный стиль управления (рис. 1).

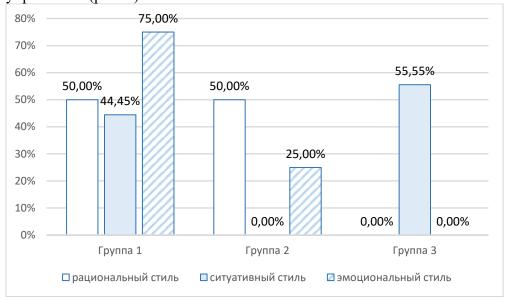


Рис. 1. Распределение респондентов с разным интеллектуальным профилем, использующих новые стили управления (группа 1 — респонденты с высоким социальным интеллектом, средним эмоциональным и общим интеллектом; группа 2 — респонденты с высоким общим интеллектом, средним социальным интеллектом и ниже среднего эмоциональным интеллектом; группа 3 — респонденты с общим и социальным интеллектом ниже среднего и низким эмоциональным интеллектом)

Таким образом, в заключение хотелось бы отметить, что большинство проверяемых гипотез нашли свое подтверждение и полученные результаты в целом коррелируют с теоретическими данными (Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки, В.В. Гончаров и др.), однако в работе получен ряд фактов, которые требуют перепроверки на большей выборке респондентов, занимающих управленческие посты, с введением критериев отбора объектов по объективным (стаж работы, тип и вид предприятия по собственности и производимому продукту, количество подчиненных, особенности управленческих задач, производственная

среда и т.п.) и субъективным (психологические «организационные переменные» – организационная культура, климат и т.д., эффективность управленческой деятельности, поведенческие, стилевые особенности руководителя и т.п.) критериям.

полученный Также эмпирический материал рассматриваться в качестве новизны исследования и дополнять имеющуюся теоретическую информацию об интеллектуальной управления современной детерминации стилей организацией. Эмоциональный стиль управления детерминируется не высоким интеллектом менеджера, а хорошо эмоциональным развитыми социальными навыками коммуникативного взаимодействия и развитым социальным интеллектом. Α ситуативный стиль управления используется менеджерами co сглаженным интеллектуальным профилем, т.е. без явной выраженности одного из изученных видов интеллекта.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в уточнении стимульного материала авторской проведения анкеты, психометрической проверки выборке репрезентации на ДЛЯ использования рабочего качестве нового диагностического целью изучения новых инструментария c стилей управления организацией – рационального, эмоционального и ситуативного – и подтверждение их интеллектуальной детерминации.

Список литературы

- 1. Базаров Т.Ю., Еремин Б.Л. Управление персоналом. М.: Юнити, 2000. 258 с.
- 2. Виханский О.С. Стратегическое управление. М.: Гардарика, 2010. 296 с.
- 3. Гоулман Д. С чего начинается лидер [Электронный ресурс] // Эмоциональный интеллект «Harvard Business Review: 10 лучших статей. М.: Альпина Паблишер, 2017. С. 7–33. URL: https://f.ua/alpina-pablisher/yemocionalniyy-intellekt-harvard-business-review-10-luchshih-statey.html?utm_source=pdf_related&utm_medium=pdf&utm_campaign=knigi (дата обращения: 21.07.2023).
- 4. Гоулман Д., Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство: эмоции как фактор корпоративного успеха [Электронный ресурс] // Эмоциональный интеллект «Harvard Business Review: 10 лучших статей. М.: Альпина Паблишер, 2016. С. 33—55. URL: https://f.ua/alpina-pablisher/yemocionalniyy-intellekt-harvard-business-review-10-luchshih-statey.html?utm_source=pdf_related&utm_medium=pdf&utm_campaign=knigi (дата обращения: 21.07.2023).
- 5. Лужбина Н.А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Барнаул: Изд. БПГУ. 2002. С. 23.
- 6. Люсин Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2009. 351 с.

- 7. Полякова Л.М. Концепция эмоционального интеллекта в современной практике управления // Теория и практика общественного развития. 2015. № 2. С. 18–20.
- 8. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Институт психологии РАН, 2003. 264 с.
- 9. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. М.: Юрайт, 2019. 334 с.

Об авторах:

РЕБРИЛОВА Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, Желябова, 33); e-mail: rebrilova@mail.ru

КОНОВА Полина Алексеевна — бакалавр психологии, сотрудник Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» Тверской области (170003, Тверь, ул. 15 лет Октября, д. 9A); e-mail: polliy462@gmail.com

INTELLECTUAL DETERMINANTS OF ORGANIZATION MANAGEMENT STYLE

E.S. Rebrilova¹, P.A. Konova²

¹Tver State University, Tver

²All-Russian public-state movement of children and youth

«Movement of the First» of the Tver region, Tver

The article presents the relevance of the study of «new» styles of organization management (rational, emotional, situational) in the current socio-economic conditions of market and society development. The study of general, social and emotional intelligence as intellectual determinants of the «new» style of organization management is substantiated. The results of an empirical study of the «new» management styles of a modern organization and the influence of the intellectual profile of managers on their management style are presented. **Keywords**: intelligence, general, social, emotional intelligence, intellectual determinants, management style.

Принято в редакцию: 02.08.2023 г. Подписано в печать: 13.09.2023 г.

<u>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОДИАГНОСТИКА</u> <u>ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД</u>

УДК 159.9: 37.02

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.097

МЕТОДИКА САМООЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ВОЗРАСТНОЙ И ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТЫ

Ю.Л. Юсупова¹, А.С. Гумницкая¹, М.Л. Беркович²

¹ООО «Издательский дом «Методист», г. Москва ²ООО «Мобильное электронное образование», г. Москва

Обозначена актуальность разработки диагностического инструментария для самооценки метапредметных образовательных результатов. Определены аспекты изучения метапредметных образовательных результатов. Осуществлена адаптация, валидизация и стандартизация методики. Представлены результаты проверки эмпирических возможностей методики диагностики самооценки метапредметных результатов учащихся 6–11 классов. Рассмотрены возрастной и гендерный аспекты самооценки. Обозначены перспективы исследования. Ключевые слова: самооценка, метапредметные образовательные результаты, возраст, гендерный аспект, подростковый возраст.

Введение

В соответствии с положениями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) основного общего образования метапредметные результаты рассматриваются как необходимое условие формирования универсальных учебных действий. С концептуальной точки зрения авторы ФГОС под метапредметными результатами предлагают понимать «освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях» [21, с. 9.]. Перечень метапредметных образовательных результатов задан ФГОС основного общего образования. Данный перечень может быть взят за основу для формулировки параметров методики диагностики метапредметных образовательных результатов [19].

Во ФГОС ООО указаны двенадцать основных критериев, которым должны соответствовать метапредметные результаты освоения учащимися образовательной программы [20]. Их условно делят на несколько групп: умение планировать и осуществлять свою деятельность, умение работать в коллективе, умение осуществлять познавательные действия, умение использовать компьютерные технологии и наличие

© Юсупова Ю.Л., Гумницкая А.С., Беркович М.Л., 2023

коммуникативных умений. Методика самооценки метапредметных образовательных результатов основана на этих критериях.

Теоретические основы выделения конкретных метапредметных результатов учащихся заданы работами А.З. Зака, О.К. Осницкого, Ю.В. Зарецкого. Исследования А.З. Зака, И.М. Улановской, Е.В. Высоцкой и др. посвящены изучению взаимосвязи уровня метапредметных образовательных сформированности результатов обучающихся с факторами образовательной среды, учебной успешности, стиля саморегуляции обучающихся на этапе перехода из начальной школы в пятый класс [14]. А.З. Заком и др. разработан цикл методик диагностики сформированности универсальных учебных действий. Так, «Выводы» предназначена для оценки характеристик сформированности логических действий обучающихся шестого класса, построением непротиворечивых связанных рассуждений выполнением дедуктивных умозаключений [7]. Содержание методики А.З. Зака и М.Г. Сороковой «Перестановки» включает задания для сформированности метапредметных определения компетенций осуществлением пятиклассников, связанных познавательной рефлексии, построением способа решения проблем поискового характера, планированием достижения результата [8].

Можно выделить следующие направления изучения метапредметных образовательных результатов обучающихся в педагогике:

- -в зависимости от ступени образования: начальное, основное и среднее общее образование (Г.Р. Мухамадьярова, 2016: Н.П. Ансимова, 2018; Л.В. Парменова, 2015 и др.) [3, 13, 16];
- относительно конкретного учебного предмета (Н.Н. Гареева, 2018, Т.Г. Затеева, 2018; и др.) [5, 9];
- по способу оценивания метапредметных образовательных результатов обучающихся (листы оценки (3.А. Кокарева, 2019); дистанционные компьютерные тесты диагностика метапредметных результатов как soft-skills (К.А. Омарова, 2021); структурносодержательная карта (Е.А. Аёшина, С.И. Калачева, 2020); листы наблюдений (Л.М. Андрюхина, 2015)) [1, 2, 10, 15].

В.В. Гормаковой выделены три точки зрения на соотношение понятий «метапредметные умения» и «универсальные учебные действия»: метапредметные умения тождественны универсальным учебным действиям (Т.К. Бандина, Л.А. Калиниченко, Е.В. Коренева и др.); метапредметные умения как составная часть метапредметных результатов обучения (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, А.М. Кондаков и др.); метапредметные умения как результат сформированности общеучебных умений (С.А. Коломиец, Р.И. Маркова, Е.А. Молчанова и др.) [6].

Рассматривая самооценку метапредметных образовательных результатов, особое внимание следует обратить на характерные особенности возраста обучающихся, принимающих участие в опросе (12–17 лет). Предметом нашего интереса становятся ученики школ младшего и старшего подросткового возраста. Существуют некоторые различия у авторов возрастных периодизаций относительно начала и конца подросткового возраста. Но многие авторы обозначают возраст с 12 до 17 лет как подростковый. Так Л.И. Божович в своих работах выделяет две фазы: 12–15 лет (младший подростковый возраст) и 15–17 лет (старший подростковый возраст) [4].

Младший подростковый возраст характеризуется возрастанием познавательной активности, расширением познавательных интересов, интеллектуальные процессы активно совершенствуются. В этом возрасте дивергентное мышление ребенка чувствительно к социальнопсихологическим факторам. С точки зрения Ж. Пиаже, в подростковом возрасте совершенствуется структура интеллекта: происходит переход к формально-логическим операциям [18]. Как утверждает Е.В. Чудинова, у обучающихся шестых-седьмых классов (12-13 лет) активизируется преобразование учебных действий: моделирования, контроля и оценки, что открывает возможность самостоятельной постановки новых учебных задач, активное использование приемов для построения модельных опор собственных действий [22]. Также учебные ситуации, с которыми сталкиваются обучающиеся, повышают необходимость развития самостоятельности подростков. Развитие рефлексивных способностей учеников предполагает также умение самостоятельной постановки учебных целей.

В старшем подростковом возрасте продолжается интенсивное развитие мышления. Подростки активно используют логические рассуждения и абстрактные понятия. У них появляется способность к интроспективному мышлению (мысли о мыслях) и гипотетическому мышлению (способность воображать гипотетические ситуации). Это является предпосылкой для формирования интереса к абстрактнофилософским проблемам, что определяет становление мировоззрения детей. Выделяют две кризисные точки в подростковом периоде — 12 и 15 лет, в которые формируется самосознание, что кардинальным образом меняет также характер и структуру процесса обучения.

Самооценка у подростков вызывает особый интерес, так как появляется потребность в осознании собственных особенностей, интереса к себе и размышления о себе. Подростки начинают опираться на свои реальные действия, что делает их самооценку более адекватной и изменчивой в зависимости от ситуации [12]. В младшем подростковом возрасте система эталонов самооценивания и самоотношения только начинает формироваться. Поэтому именно на данном этапе происходит

развитие самооценки от полного неведения о себе ко все более самооценке. В старшем подростковом определенной возрасте представление себе расширяется и углубляется, возрастает самостоятельность в суждениях о себе. Еще одна особенность развития самооценки в подростковом возрасте – это переход от внешних эталонов (младший подросток видит себя глазами окружающих) к собственным представлениям об идеале.

По результатам анализа литературы можно сделать вывод о несовершенстве оцениванию метапредметных подхода образовательных результатов обучающихся. Основной акцент сделан на мнении учителей, экспертов о результатах работы обучающихся. При этом данные оценки относятся либо к определенному учебному предмету, либо к конкретной ступени образования. Таким образом, вопрос оценки / диагностики метапредметных образовательных результатов, а, следовательно, и мониторинга их сформированности недостаточно проработан в педагогике и психологии и требует дополнительной разработки. В данной статье авторы предлагают универсальную методику самооценки метапредметных образовательных результатов, которая выдвигает обучающегося на позицию субъекта в оценке себя и своих умений. Кроме того, данная методика проста в проведении и может быть использована в качестве инструмента мониторинга.

Целью данного исследования является теоретическое обоснование, разработка и апробирование методики диагностики самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся с учетом возрастного и гендерного аспектов.

Объект исследования: разработка методики диагностики самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся. Предмет исследования: разработка апробация самооценки структуры методики диагностики метапредметных образовательных результатов обучающихся с учетом возрастного, гендерного и кросс-культурного аспектов.

 Γ ипотезы исследования. Теоретическая гипотеза: структуру методики диагностики самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся целесообразно выстраивать с учетом критериев, заданных во $\Phi\Gamma$ ОС общего образования. Эмпирическая гипотеза: существуют возрастные и гендерные особенности самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся.

Методы и методики исследования. Для исследования самооценки обучающимися своих метапредметных образовательных результатов была разработана основанная на содержании ФГОС авторская анкета (Ю.Л. Юсупова, А.С. Гумницкая, Н.В. Маркина). Она представляет собой ряд утверждений, которые необходимо оценить по шкале от 1 до 7 баллов: «Оцени свои умения по 7-балльной шкале после прохождения

обучения дополнительных общеобразовательных программ (1 – я этого делать не умею; 7 – я отлично это делаю)». Приведем используемый в анкете перечень высказываний: умею работать с информацией, выделять главное; умею устанавливать причинно-следственные связи; умею делать обобщения, выводы; умею планировать свою деятельность, распределять нагрузку и отдых в процессе ее выполнения; умею общаться и взаимодействовать со сверстниками на принципах взаимоуважения, взаимопомощи и дружбы; умею анализировать и объективно оценивать результаты своей деятельности, находить возможности и способы их улучшения; умею объективно оценивать явления (действия, поступки) на основании освоенных знаний и имеющегося опыта; умею организовывать свою деятельность с учетом требований ее безопасности, сохранности инвентаря, организации места занятий; умею обоснованно доказывать свою точку зрения, слышу и учитываю точку зрения других; умею находить необычный, творческий подход в решении различных задач; умею критически относиться к информации, распространяемой в средствах массовой информации и др.; умею находить для себя задачи, деятельность, которые помогают моему развитию и росту.

Следует отметить, что средние значения самооценок по каждому высказыванию (5-6) находятся в диапазоне от 5 до 6 баллов, то есть смещены в сторону более высоких значений. Мы исходим из предположения, что этот факт не случаен и отражает особенности самооценки обучающихся, когда в процесс учебы учитель создает ситуацию успеха. Вызывает вопросы вариант самооценок обучающимися своих метапредметных результатов, которые находятся в диапазоне низких значений. Предполагается, что у психически здоровой личности самооценка должна быть сдвинута в сторону статистически высоких значений. Также ненормальность распределения может быть связана с тем, что оценки не были дифференцированы, что объясняется низкой мотивационной включенностью в рефлексию.

Проверка выборки на нормальность распределения признака проводилась с помощью критерия Колмогорова—Смирнова. Полученные результаты говорят о ненормальности распределения выборок. Для дальнейшего исследования целесообразно использовать непараметрические статистические критерии (U-критерий Манна—Уитни, критерий Краскела—Уоллиса).

Характеристики выборок исследования. В исследовании приняло участие 935 учащихся в возрасте от 12 до 17 лет из пяти субъектов Российской Федерации (Красноярский край, Мурманская область, Омская область, Республика Дагестан, Свердловская область). Следует отметить, что из массива данных были исключены респонденты, давшие одинаковые оценки по всем высказываниям, как учащиеся с дефицитом

навыков учебной рефлексии. Это позволило исключить из выборки некорректные значения, которые могли бы привести к сдвигу результатов исследования.

В дальнейшем в соответствии с целями и задача исследования выборка была поделена по возрастному и гендерному аспектам. В табл. 1 приведено распределение выборки по возрасту.

 Таблица 1

 Распределение количества респондентов в зависимости от возраста

Tuenpegenemie keim teetbu peemengemieb b subnemieetin et bespuetu						
	Возраст респондентов					
	12 лет	13 лет	14 лет	15 лет	16 лет	17 лет
Количество	34	49	116	286	279	170
респондентов						

По гендерному признаку выборка состоит из 572 респондентов женского пола (девочки) и 363 респондентов мужского пола (мальчики).

Результаты и обсуждение. В соответствии с целями и задачами определено два этапа исследования.

Обсуждение результатов первого этапа исследования. На первом этапе исследования был проведен опрос по авторской анкете респондентов в возрасте от 12 до 17 лет, проживающих в разных субъектах РФ. По итогам опроса были определены средние значения и стандартные отклонения по каждому показателю оценки метапредметных образовательных результатов с учетом возраста респондентов и с учетом их половой принадлежности. Средние значения по возрастному критерию приведены ниже в табл. 2.

Отметим, что респонденты всех возрастов высоко оценивают свои метапредметные результаты по показателю «умение общаться и взаимодействовать со сверстниками на принципах взаимоуважения, взаимопомощи и дружбы». Для 16-летних характерно также более высоко себя оценивать по параметрам «умею организовывать свою деятельность с учетом требований ее безопасности, сохранности инвентаря, организации места занятий» и «умею обоснованно доказывать свою точку зрения, слышу и учитываю точку зрения других» самооценкой ПО сравнению другим метапредметным образовательным результатам. Для 17-летних респондентов остается высокая оценка себя по параметру «умею обоснованно доказывать свою точку зрения, слышу и учитываю точку зрения других» по сравнению с другими параметрами самооценки, но добавляется также высокая оценка по параметру «умею объективно оценивать явления (действия, поступки) на основании освоенных знаний и имеющегося опыта». Достаточно часто в область с низкой самооценкой по сравнению с самооценками по всем остальным параметрам попадает «умение планировать свою деятельность, распределять нагрузку и отдых в процессе ее выполнения».

Данный факт характерен для респондентов 13 лет, и в диапазоне от 15 до 17 лет. Хотя с возрастом средние значения по данному параметры возрастают.

Таблица 2

Средние значения по каждому показателю оценки метапредметных образовательных результатов с учетом возраста респондентов

Параметр самооценки метапредметных образовательных результатов и средние значения выраженности самооценки учащихся разного возраста								
	12 лет 13 лет 14 лет 15 лет 16 лет 17 лет							
Хср	Хср	Хср	Хср	Хср	Хср			
Умею работать с информацией, выделять главное								
5,40	5,49	5,67	5,70	5,68	5,67			
- , -	,	,	инно-следсти		- / - :			
4,80	4,90	5,16	5,36	5,45	5,28			
	Ум	ею делать обо	бщения, выв	оды				
5,23	5,51	5,79	5,63	5,73	5,60			
Умею пла	нировать сво		ть, распредел выполнения	ять нагрузку	и отдых в			
5,51	4,90	5,33	5,23	5,45	5,01			
Умею о	бщаться и вза	имодействов	ать со сверсті	никами на пр	инципах			
взаимоуважения, взаимопомощи и дружбы								
5,94	5,78	6,09	6,00	5,90	5,75			
Умею анализировать и объективно оценивать результаты своей деятельности, находить возможности и способы их улучшения								
5,83	5,67	5,73	5,62	5,72	5,72			
Умею объ	Умею объективно оценивать явления (действия, поступки) на основании освоенных знаний и имеющегося опыта							
5,17	5,31	5,66	5,72	5,77	5,76			
Умею организовывать свою деятельность с учетом требований ее								
безопасности, сохранности инвентаря, организации места занятий								
5,43	5,51	5,55	5,80	5,87	5,68			
Умею обоснованно доказывать свою точку зрения, слышу и учитываю точку зрения других								
5,86	5,63	5,66	5,73	5,83	5,78			
Умею находить необычный, творческий подход в решении различных задач								
5,57	5,24	5,22	5,33	5,49	5,32			
Умею критически относиться к информации, распространяемой в СМИ и др.								
5,20	4,98	5,05	5,44	5,53	5,51			
Умею находить для себя задачи, деятельность, которые помогают моему развитию и росту								
5,54	5,02	5,46	5,62	5,63	5,69			
					-			

Также следует отметить низкую самооценку 12- и 13-летних по умению устанавливать причинно-следственные связи по сравнению с другими параметрами самооценки. Также этот параметр ниже прочих своих метапредметных образовательных результатов оценивают 16-летние. Отметим также, что 16-летние немного ниже оценивают себя по

умению находить необычный, творческий подход в решении различных задач. У 13- и 14-летних также по параметрам «умею критически относиться к информации, распространяемой в средствах массовой информации (радио, телевидение, интернет) и др.» средние значения ниже, по сравнению с самооценкой других метапредметных образовательных результатов.

Средние значения самооценки образовательных результатов респондентов с учетом их гендерной дифференциации (девочки и мальчики) приведены в табл. 3.

Таблица 3 Средние значения по каждому параметру самооценки метапредметных образовательных результатов с учетом половой дифференциации респондентов

Параметр самооценки метапредметных образовательных результатов	Девочки	Мальчики
Умею работать с информацией, выделять главное	5,70	5,61
Умею устанавливать причинно-следственные связи	5,32	5,27
Умею делать обобщения, выводы	5,73	5,53
Умею планировать свою деятельность, распределять нагрузку и отдых в процессе ее выполнения	5,30	5,20
Умею общаться и взаимодействовать со сверстниками на принципах взаимоуважения, взаимопомощи и дружбы	5,97	5,85
Умею анализировать и объективно оценивать результаты своей деятельности, находить возможности и способы их улучшения	5,75	5,61
Умею объективно оценивать явления (действия, поступки) на основании освоенных знаний и имеющегося опыта	5,74	5,63
Умею организовывать свою деятельность с учетом требований ее безопасности, сохранности инвентаря, организации места занятий	5,84	5,58
Умею обоснованно доказывать свою точку зрения, слышу и учитываю точку зрения других	5,83	5,65
Умею находить творческий подход в решении различных задач	5,45	5,23
Умею критически относиться к информации, распространяемой в СМИ	5,41	5,37
Умею находить для себя задачи, деятельность, которые помогают моему развитию и росту	5,68	5,42

Как видно из таблицы, по всем параметрам самооценки метапредметных образовательных результатов девочки оценивают себя выше, чем мальчики. При этом, наиболее высоко девочки оценивают себя по умению общаться и взаимодействовать со сверстниками на принципах

взаимоуважения, взаимопомощи и дружбы (Хср=5,97), что совпадает со средними значениями у мальчиков (Хср=5,85). Наименьшую оценку девочки дают себе по умению планировать свою деятельность, распределять нагрузку и отдых в процессе ее выполнения (Хср=5,30) и умению устанавливать причинно-следственные связи (Хср=5,32). У мальчиков наименьшие оценки получили параметры «умею планировать свою деятельность, распределять нагрузку и отдых в процессе ее выполнения» (Хср=5,20), совпавший с результатами девочек, и «умею находить необычный, творческий подход в решении различных задач» (Хср=5,23). Для интерпретации полученных различий по гендерному и возрастному аспектам методики самооценки метапредметных образовательных результатов необходимо статистическое подтверждение.

Обсуждение результатов второго этапа исследования. Для выявления значимости обнаруженных на первом этапе различий проведен второй этап исследования, основанный на статистическом анализе полученных результатов. В табл. 4 приведены статистически уровню самооценки значимые различия по метапредметных образовательных результатов между группами с учетом гендерных различий (гендерный аспект). Как видно из табл. 4, девочки значимо выше оценивают себя по нескольким параметрам самооценки метапредметных результатов по сравнению с респондентами мужского пола. Среди них: умение делать обобщения, выводы; умение объективно оценивать явления на основании освоенных знаний и имеющегося опыта; умение организовывать свою деятельность с учетом требований ее безопасности, сохранности инвентаря, организации места занятий; умение обоснованно доказывать свою точку зрения, слышу и учитываю точку зрения других; умение находить необычный, творческий подход в решении различных задач; умение находить для себя задачи, деятельность, которые помогают моему развитию и росту.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что девочки, по сравнению с мальчиками, более аккуратны, склонны к творческому подходу в решении стоящих перед ними задач. Они более склонны обращаться к своему внутреннему жизненному опыту, объективно его оценивать и на его основе анализировать ситуацию, стоящую перед ними. Более того, полученные решения, выработанные на основании своего жизненного опыта и творческого подхода, они более склонны в споре аргументировать, при этом учитывая мнения других. Также они более открыты новому опыту и даже стараются найти для себя новые задачи, которые бы помогали девочкам расти и развиваться, приобретая этот опыт.

Таблица 4

Статистически значимые различия по уровню самооценки метапредметных образовательных результатов между группами

с учетом половых различий

Параметр самооценки метапредметных образовательных результатов	, ,	Мальчики X_{cp}	U	Z	р- уров.
Умею делать обобщения, выводы	5,73	5,53	92801,5	2,74	0,01
Умею объективно оценивать явления (действия, поступки) на основании освоенных знаний и имеющегося опыта	5,74	5,63	95254,5	2,13	0,03
Умею организовывать свою деятельность с учетом требований ее безопасности, сохранности инвентаря, организации места занятий	5,84	5,59	88675,5	3,76	0,00
Умею обоснованно доказывать свою точку зрения, слышу и учитываю точку зрения других	5,83	5,65	91130,0	3,15	0,00
Умею находить необычный, творческий подход в решении различных задач	5,45	5,29	91996,0	2,94	0,00
Умею находить для себя задачи, деятельность, которые помогают моему развитию и росту	5,68	5,42	91817,0	2,98	0,00

При анализе возрастного аспекта самооценки метапредметных образовательных результатов различий не обнаружено: между группами 12, 13 лет и 14 годами; между группой в 15 лет и в 16 лет; между группой в 15 лет и в 17 лет. Между остальными возрастами отличия обнаружены и приведены в табл. 5.

Таблица 5 Статистически значимые различия по уровню самооценки метапредметных образовательных результатов между группами респондентов разных возрастов

Параметр самооценки метапредметных образовательных результатов	12 лет	15 лет	U	р-уров.
Умею устанавливать причинно- следственные связи	4,8	5,36	3759,5	0,02
	12 лет	16 лет	U	р-уров.
Умею устанавливать причинно- следственные связи	4,8	5,45	3484	0,006
	12 лет	17 лет	U	р-уров.
Умею устанавливать причинно- следственные связи	4,8	5,28	2263,5	0,027
	13 лет	15 лет	U	р-уров.

Умею устанавливать причинно- следственные связи	4,9	5,36	5589	0,023
Умею объективно оценивать на основании освоенных знаний и имеющегося опыта	5,3	5,7	5580	0,02
Умею критически относиться к информации, распространяемой в СМИ	4,98	5,44	5613,5	0,03
Умею находить для себя задачи, деятельность, которые помогают развитию и росту	5,02	5,61	5381	0,009
	13 лет	16 лет	U	р-уров.
Умею устанавливать причинно- следственные связи	4,9	5,45	5202	0,007
Умею планировать свою деятельность, распределять нагрузку и отдых в процессе ее выполнения	4,9	5,45	5633,5	0,05
Умею объективно оценивать явления на основании освоенных знаний и имеющегося опыта	5,3	5,77	5290,5	0,01
Умею критически относиться к информации, распространяемой в СМИ	4,98	5,53	5208	0,008
Умею находить для себя задачи, деятельность, которые помогают развитию и росту	5,02	5,63	5208	0,008
	13 лет	17 лет	U	р-уров.
Умею устанавливать причинно- следственные связи	4,9	5,28	3358	0,04
Умею объективно оценивать явления на основании освоенных знаний и имеющегося опыта	5,3	5,76	3138,5	0,009
Умею критически относиться к информации, распространяемой в СМИ	4,98	5,5	3123	0,008
Умею находить для себя задачи, деятельность, которые помогают развитию и росту	5,02	5,69	3036,5	0,004
	14 лет	15 лет	U	р-уров.
Умею критически относиться к информации, распространяемой в СМИ	5,051	5,440	14127	0,017
	14 лет	16 лет	U	р-уров.
Умею организовывать свою деятельность с учетом требований ее безопасности, сохранности инвентаря, организации места занятий	5,551	5,870	13741, 5	0,014
Умею критически относиться к информации, распространяемой в СМИ	5,051	5,526	13109, 5	0,0027
информации, распространяемой в СМИ				

Умею критически относиться к информации, распространяемой в СМИ	5,051	5,505	7878	0,003
	16 лет	17 лет	U	р-уров.
Умею планировать свою деятельность, распределять нагрузку и отдых в процессе ее выполнения	5,451	5,011	20669,	0,02

Как видно из табл. 5, различия в самооценке метапредметных образовательных результатов проявляются между респондентами в возрасте 12 лет (X_{cp} =4,8) и 15 лет (X_{cp} =5,36) по параметру «умение устанавливать причинно-следственные связи» (р \leq 0,02), которое усиливается к возрасту 16 лет (X_{cp} =5,45; р \leq 0,006). При этом уже между респондентами в возрасте 12 лет и 17 лет (X_{cp} =5,28) разница в самооценке падает, оставаясь при этом значимой на уровне р \leq 0,027. Аналогичная тенденция по параметру «умение устанавливать причинно-следственные связи» наблюдается между респондентами в возрасте 13 лет и группами респондентов в возрасте 16 и 17 лет. При этом значимых различий по данному критерию между 12-летними, 13-летними и 14-летними нет.

Таким образом, можно сказать, что в возрасте с 12 до 14 лет обучающиеся проходят критический период развития и осознания у себя такого умения, которое в метапредметных результатах обозначено как «умение устанавливать причинно-следственные связи». Данный факт согласуется с возрастной периодизацией, обозначенной в психологии развития. Так, в теории Ж. Пиаже с 12 лет у детей начинает формироваться способность мыслить логично, пользуясь абстрактными понятиями (начинается стадия формальных операций) [18]. При этом, формирование умения устанавливать причинно-следственные связи начинает формироваться учителями уже в начальной школе. С 12 лет обучающиеся начинают использовать дедуктивную логику рассуждать по общему принципу для конкретной информации, они начинают учиться применять умения строить причинно-следственные связи на абстрактных понятиях. Этот возрастной период относят к началу среднего подросткового возраста, когда особенно актуальными становятся мировоззренческие понятия за гранью объективного мира, при этом способность формировать связи между такими понятиями еще может быть не развита. Это все формирует напряжение в сфере абстрактного мышления, что и отражают полученные эмпирические данные. Соответственно, самооценка умения устанавливать причинноследственные связи также находится на стадии становления. Возможно, у некоторых детей еще нет достаточного понимания, насколько они хорошо умеют устанавливать такие связи, или не сформировано представление о том, как это должно выглядеть в идеале, или не сформирован сам процесс самооценки. В более старших группах (15, 16, 17 лет) умение устанавливать причинно-следственные связи уже не

является новым умением для учащихся, они уже хорошо понимают, что им удается или не удается в данном поле [17].

Между возрастной группой 13-летних и возрастными группами 15-, 16- и 17-летних обнаруживаются значимые различия по самооценке таких метапредметных результатов как «умение объективно оценивать явления (действия, поступки) на основании освоенных знаний и имеющегося опыта», «умение критически относиться к информации, распространяемой средствах массовой информации В телевидение, интернет)» и «умение находить для себя задачи, деятельность, которые помогают моему развитию и росту». При этом с возрастным разрывом уровень значимости различий самооценки по данным метапредметным образовательным результатам усиливается. Признаем, что более низкие оценки у детей более младшего возраста свидетельствуют об адекватности их оценивания.

Интересно, что умения, по которым 13-летние отличаются от более старших обучающихся, так или иначе связаны с процессом оценивания. Значимость умений оценивать информацию высока в связи требованиями, предъявляемыми ФГОС НОО. Отметим, способность к критическому оцениванию информации уже у младших школьников целенаправленно формируется в образовательном процессе. Но при этом психологической особенностью является более позднее формирование умения оценивать (по сравнению с поисковыми и преобразовательными информационными умениями). Умение критически относиться к информации является важным компонентом для формирования мировоззрения в педагогическом процессе, также, как и умение находить себе задачи. Умение находить задачи содержит в себе рефлексивный компонент, предполагая, что обучающиеся способны оценить деятельность, учитывая свои особенности. Так как 13-летние обучающиеся находятся в самом центре подросткового кризиса, их понимание собственных особенностей еще не полное, соответственно сделать им оценку деятельности, не имея четких критериев, намного сложнее.

Отметим, что отличие в самооценке по такому метапредметному результату как «умение критически относиться к информации, распространяемой в СМИ» сохраняется и между 14-летними и возрастными группами 15-, 16- и 17-летних, также с усилением уровня значимости. То есть, с 13 лет обучающиеся укрепляют свои навыки и внутреннее понимание ПО метапредметным образовательным результатам «умение объективно оценивать явления (действия, поступки) на основании освоенных знаний и имеющегося опыта», «умение критически относиться к информации, распространяемой в СМИ и др.» и «умение находить для себя задачи, деятельность, которые

помогают моему развитию и росту». При этом возраст в 14 лет может выступать как сенситивный период для их формирования.

параметру «умение планировать свою деятельность, распределять нагрузку и отдых в процессе ее выполнения» выявлены значимые различия между группой респондентов в возрасте 13 лет $(X_{cp}=4,9)$ и 16 лет $(X_{cp}=5,45)$, а также между 16-летними и 17-летними $(X_{cp}=5,011)$ группами респондентов. При этом если 16-летние по данному параметру оценивают себя выше, чем 13-летние, а также выше, чем 17летние. То есть, обучающиеся в возрасте 16 лет (10 класс) сталкиваются в своей жизни с такими ситуациями, которые требуют от них именно «умения планировать свою деятельность, распределять нагрузку и отдых в процессе ее выполнения», тогда как к 17 годам (11 класс) значимость этого умения падает, что позволяет снизить самооценку по нему, отодвинув ЭТИ умения на уровень автоматизмов, при сконцентрировавшись метапредметных на развитии других образовательных результатов, актуальных для выпускного класса.

Отметим также, что между группами 14-летних (X_{cp} =5,551) и 16-летних (X_{cp} =5,870) обнаружены значимые различия по такому метапредметному образовательному результату как «умение организовывать свою деятельность с учетом требований ее безопасности, сохранности инвентаря, организации места занятий». То есть, можно предположить, что в период между этими двумя возрастными периодами (9 класс) у обучающихся возникает потребность и возможность осознанно развивать в себе данные навыки. Возможно, данная ситуация связана с тем, что девятиклассники впервые сталкиваются с ситуацией серьезных профессиональных решений в жизни, им приходится выбирать свой дальнейший жизненный путь, структурировать свою дальнейшую жизнь, а для этого им необходимо научиться наводить порядок и структурировать пространство вокруг себя.

Выводы. По результатам исследования подтверждена гипотеза о том, что существуют возрастные и гендерные особенности самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся, в том числе согласованные с возрастной периодизацией, принятой в психологии развития, а также с особенностями жизненных ситуаций в разных учебных параллелях. Существуют возрастные периоды, являющиеся сенситивными для развития определенных метапредметных образовательных результатов.

В возрасте с 12 до 14 лет подросток проходит критический период развития и осознания у себя такого умения, которое в метапредметных результатах обозначено как «умение устанавливать причинноследственные связи, что соответствует возрастному этапу, определенному Ж. Пиаже, согласно которому учащиеся в этом возрасте начинают использовать дедуктивную логику, начинают строить

причинно-следственные связи на абстрактных понятиях. Возраст 14 лет является сенситивным для формирования таких метапредметных образовательных результатов, как «умение объективно оценивать явления (действия, поступки) на основании освоенных знаний и имеющегося опыта», «умение критически относиться к информации, распространяемой в СМИ и др.» и «умение находить для себя задачи, деятельность, которые помогают моему развитию и росту». Для возраста 16 лет характерно формирование «умения планировать свою деятельность, распределять нагрузку и отдых в процессе ее выполнения», что может быть обосновано в том числе жизненной ситуацией.

При учете гендерной дифференциации обнаруживаются значимые различия между самооценкой метапредметных образовательных результатов девочек и мальчиков. При этом девочки оценивают себя более высоко по ряду параметров. Среди них умение делать обобщения, выводы; умение объективно оценивать явления (действия, поступки) на освоенных знаний И имеющегося опыта: основании организовывать свою деятельность с учетом требований ее безопасности, сохранности инвентаря, организации места занятий; умение обоснованно доказывать свою точку зрения, слышать и учитывать точку зрения других; умение находить необычный, творческий подход в решении различных задач; умение находить для себя задачи, деятельность, которые помогают моему развитию и росту.

Приведенные в табл. 3 данные средних значений и стандартных отклонений можно считать возрастными нормами самооценки метапредметных образовательных результатов.

Метапредметные образовательные результаты Заключение. представляют собой различные универсальные учебные действия обучающегося, обеспечивающие его способность к самостоятельному освоению новых компетенций. Существенной является разработка универсального инструмента их оценивания, которая бы не требовала много времени, исключала влияние субъективности проводящего оценку, а также учитывала мнение самого обучающегося. Методика самооценки метапредметных образовательных результатов учащихся, выстроенная на основании ФГОС, может быть рекомендована в качестве подобного инструмента оценивания, так как отражает половозрастные особенности респондентов, а также соответствует возрастной периодизации, принятой психологии В Приведенные в статье средние значения и стандартные отклонения могут рассматриваться в качестве стандартных значений и использоваться в дальнейших исследованиях. Данная методика позволяет оценить адекватность и уровень самооценки обучающихся и в дальнейшем обосновать выстраивание индивидуального образовательного маршрута с ними. Кроме того, она может использоваться в качестве

мониторингового диагностического инструментария при замере эффектов воздействия программ обучения.

В качестве перспективы предлагается 1) изучить кросскультурный аспект самооценки метапредметных образовательных результатов; 2) исследовать особенности самооценки метапредметных образовательных результатов обучающихся мотивационной направленностью (занимающихся в дополнительном образовании разной направленности); 3) проанализировать динамику метапредметных образовательных результатов у обучающихся в случае целенаправленного воздействия при развитии навыков дополнительном образовании; 4) продолжение валидизации стандартизации методики; 5) сравнение эмпирических возможностей применения методики в образовательных организациях разного типа: общеобразовательные школы, лицеи, дополнительного образования, образовательные школы детских центров («Артек», «Орленок», «Океан», Смена»); 6) провести исследование результатов участия в дополнительном образовании нового поколения в условиях цифрового образования (участники федерального проекта «Код будущего»).

Список литературы

- 1. Аёшина Е.А., Калачева С.И. Диагностика регулятивных универсальных учебных действий обучающихся 8-9-х классов в процессе решения геометрических задач на построение // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 3(53). С. 6–18.
- 2. Андрюхина Л.М., Драчева Е.Ю. Инструментарий оценки сформированности регулятивных универсальных учебных действий старшеклассников, обучающихся по индивидуальным учебным планам различной направленности профильного обучения // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 7. С. 183–186.
- 3. Ансимова Н.П., Беляева О.А. Метапредметные образовательные результаты школьников как основа формирования универсальных компетенций студентов // Ярославский педагогический вестник. 2018. №5. С. 57–70.
- 4. Божович Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка. М.: Знание, 1979. 40 с.
- 5. Гареева Н.Н. Особенности метапредметных результатов в процессе обучения математике и средств их диагностики // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. №2. С. 160–164.
- 6. Гормакова В.В. К вопросу о дифференциации понятий «метапредметные умения» и «универсальные учебные действия» // Сибирский педагогический журнал. 2018. №6. С. 18–23.
- 7. Зак А.З. Разработка методов диагностики логических действий у шестиклассников // Современная научная мысль: материалы III Междунар.

- науч.-прак. Конф., Чебоксары, 24 марта 2017 г. / глю редактор М.П. Нечаев. Чебоксары: НОУ ДПО «Экспертно-методический центр», 2017. С. 64–89.
- 8. Зак А.З., Сорокова М.Г. Диагностика сформированности метапредметных компетенций у пятиклассников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 2. С. 11–21.
- 9. Затеева Т.Г., Начарова Л.А. Средства и виды оценивания достижений предметных планируемых результатов по литературному чтению учащихся начальной школы // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2018. №1. С. 28–36.
- 10. Кокарева, 3.А. Листы оценки метапредметных результатов // Источник. 2019. № 2. С. 29–35.
- 11. Маркина Н. В. Социально-психологические факторы развития творческих способностей учащихся // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2012. № 6(265). С. 96–102.
- 12. Мищенко О.П., Латышева А.Т. Комплексное исследование самооценки подростков, воспитывающихся в детских домах // Мир науки. 2015. № 3. URL: http://mir-nauki.com/PDF/51PDMN315.pdf.
- 13. Мухамадьярова, Г.Р. Формирование и отслеживание метапредметных результатов обучающихся на первой ступени общего образования // Пермский педагогический журнал. 2016. №8. С. 212–215.
- 14. О динамике метапредметных результатов НОО в основной школе: схема анализа и предварительные результаты / И.М. Улановская, Е.В. Высоцкая, А.З. Зак [и др.] // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: Материалы III-й Международной научно-практической конференции, Калуга, 19–21 апреля 2018 года. Калуга: ИП Якунин А.В., 2018. С. 361–367.
- 15. Омарова К.А. Диагностическая оценка сформированности метапредметных компетенций (Soft-skills) у учащейся молодежи на базе цифровой платформы // Современный ученый. 2021. № 6. С. 231–234.
- 16. Парменова Л.В. Информационное моделирование как способ развития метапредметных навыков учащихся в основной школе // Ярославский педагогический вестник. 2015. №6. С. 49–52.
- 17. Першина Л.А. Возрастная психология: учебное пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2004. 256 с.
- 18. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2004. 192 с.
- 19. Поэтапное формирование универсальных учебных действий при освоении программ начального, основного и среднего общего образования в условиях введения ФГОС СОО: метод. пособие. / М.И. Морозова, В.В. Штерн, С.А. Киселева, О.А. Шелопухо, Н.В. Трипольникова, Е.А. Ермакова; под ред. М.И. Морозовой. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2019. 76 с.
- 20. Приказ Министерств образования и науки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» URL: https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa (дата обращения 10.09.2023).
- 21. Проблемы и перспективы разработки стандартов общего образования второго поколения / С.А. Гончаров, Г.А. Бордовский, И.И. Калина [и др.] // Вестник Герценовского университета. 2007. № 4(42). С. 3–23.

22. Чудинова Е.В. Инициативная опора школьников на схемы в самостоятельном решении задач // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 2. С. 66–77.

Об авторах:

ЮСУПОВА Юлия Леонидовна — кандидат психологических наук, научный сотрудник, Издательский дом «Методист» (105122, Щелковское ш., д.9, пом.1, ком.17, оф.62, Москва,), e-mail: uul7@yandex.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4194-369X.

ГУМНИЦКАЯ Анна Сергеевна — заместитель руководителя проектного офиса, Издательский дом «Методист» (105122, Щелковское ш., д.9, пом.1, ком.17, оф.62, Москва), e-mail: Ledi-ann87@rambler.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5797-1591,

БЕРКОВИЧ Максим Леонидович — кандидат экономических наук, первый заместитель генерального директора, ООО «Мобильное электронное образование» (Сущёвский Вал, д.16, стр.4, Москва, 129626, Российская Федерация), e-mail: berk_ml@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8335-1820.

THE TECHNIQUE FOR SELF-ASSESSMENT OF META-SUBJECT EDUCATIONAL RESULTS OF STUDENTS: AGE AND GENDER ASPECTS

Yu.L. Yusupova¹, A.S. Gumnitskaya¹, M.L. Berkovich²

¹Publishing house «Methodist», Moscow ²LLC «Mobile Electronic Education», Moscow

The relevance of the development of diagnostic tools for self-assessment of meta-subject educational results is indicated. The aspects of studying meta-subject educational results are determined. Adaptation, validation and standardization of the technique was carried out. The results of testing the empirical possibilities of the technique for self-assessment of meta-subject results of students from 6-11 grades are presented. The age and gender aspects of self-assessment are considered. The prospects for the study are outlined.

Keywords: self-assessment, metasubject educational results, age, gender aspect, adolescence.

Принято в редакцию: 16.06.2023 г. Подписано в печать: 13.09.2023 г.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДЕФЕКТОЛОГИЯ

УДК 159.9.072

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.115

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ТРУДОУСТРОЙСТВУ ВЫПУСКНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И ИНВАЛИДНОСТЬЮ

И.Н. Гудкова¹, В.Н. Феофанов²

 1 ОГКОУ «Кохомская КШИ», г. Кохма 2 ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», г. Москва

Представлены теоретические и эмпирические материалы, раскрывающие проблему мотивации к трудоустройству выпускников с ОВЗ или инвалидностью. Сравниваются результаты выпускников Российского государственного социального университета (РГСУ), имеющих ОВЗ или инвалидность и не имеющих ограничений по здоровью. Представлен анализ результатов одного опросника и двух анкет по различным критериям мотивации к трудовой деятельности (направленность мотивации, ведущие мотивы и т.д.). По результатам исследования были предложены рекомендации для повышения мотивации к трудоустройству у выпускников с ОВЗ.

Ключевые слова: высшее образование, трудоустройство выпускников, инклюзивное трудоустройство, выпускники с инвалидностью, выпускники с ограниченными возможностями здоровья, мотивация к трудоустройству.

Лица с ограниченными возможностями здоровья (OB3) или инвалидностью входят в одну из самых социально незащищенных категорий населения нашей страны. Качество их жизни заметно снижено по сравнению с остальными категориями граждан. Это связано в первую очередь с особенностями их физического и психического развития, которое влияет в дальнейшем на различные сферы их жизни. В нашем исследовании был затронут такой период их жизни, как получение диплома об образовании и дальнейшее трудоустройство. Многие исследователи [3, с. 1007] этой проблемы пришли к выводам о том, что соискатели с ОВЗ и инвалидностью на рынке труда менее конкурентоспособны по сравнению с соискателями без ограничений в здоровье. Одной из основных причин низкой востребованности специалистов с ОВЗ и инвалидностью на рынке труда, по данным исследований [25, с. 21], является дискриминация или негативное отношение со стороны работодателей. Зачастую это обусловлено тем, что работодатели не понимают физических и психических особенностей

> © Гудкова И.Н., Феофанов В.Н., 2023

развития людей с ОВЗ, поэтому склонны отказывать им в трудоустройстве. С другой стороны, по закону, работодатели обязаны принимать на работу людей с инвалидностью [20, с. 218]. Выпускники с ОВЗ и инвалидностью гораздо чаще сталкиваются с отказами при приеме на работу, чем их нормотипичные сверстники. Это связано как с вышеперечисленными причинами, так и с отсутствием опыта работы. Частые отказы в приеме на работу могут развивать у данной группы соискателей неуверенность в себе как в специалисте своего дела, низкую самооценку, что, в свою очередь, отрицательно влияет на мотивацию к трудоустройству.

С каждым годом по разным причинам все больше сокращается число трудоустроенных инвалидов в нашей стране, хотя трудовая деятельность является одной из главных ступеней их реабилитации и социализации в обществе. Чтобы увеличить число трудоустроенных, важно развивать в том числе и сферу трудоустройства выпускников с ОВЗ и инвалидностью, обеспечивая им равные права и возможности со здоровыми сверстниками еще в самом начале их карьерного пути. Мы считаем, что для продуктивной трудовой деятельности важно определить особенности мотивации, которая движет ими в процессе поиска работы и дальнейшего трудоустройства. Этому и посвящена данная работа, которая является продолжением предыдущей публикации, связанной с трудовой мотивации людей с ОВЗ и инвалидностью, где очерчиваются проблемы, с которыми они сталкиваются в процессе трудовой деятельности [10, с. 260].

Трудовая мотивация [19, с. 140] определяется как некая совокупность различных внутренних и внешних потребностей человека, которые побуждают его к трудовой деятельности как к способу достижения своих целей. Трудовая мотивация выпускников выделяется в отдельную группу от работников, персонала, фрилансеров и др.

Одной из главных тем исследований в этой сфере является трудовое и профессиональное ориентирование студентов с ОВЗ и без ОВЗ – главным образом, изучение особенностей лиц с ОВЗ и учет этих особенностей при профориентации. Разработаны различные программы сопровождения с учетом нозологий, консультативные модели в процессе помощи самоопределения и выбора профессий, организации доступной среды для лиц с ОВЗ и т.д. [24, с. 7].

Существует множество опубликованных исследований по изучению особенностей трудоустройства выпускников с ОВЗ. Также в научной литературе есть множество трудов, посвященных проблемам, с которыми сталкиваются лица с ОВЗ в процессе трудоустройства. Соответственно, для решения этих проблем разрабатывались и различные подходы к трудоустройству. Эти вопросы изучали следующие специалисты: А.В. Арбуз [4, с. 638], А.А. Бикбулатова [7, с. 6],

Е.С. Гринина [9, с. 127], Д.А. Джафар-Заде, Е.А. Петрова, В.В. Пчелинова [24, с. 7; 17, с. 11].

Они пришли к выводу, что большинство лиц с ОВЗ (68 %) трудоустроены не по специальности [4, с. 100]. Выявили следующие особенности мотивационной сферы молодых людей с ОВЗ: мотивация недостаточно зрелая и осмысленная, снижена потребность в достижении целей, недостаточно развита самостоятельность [9, с. 127].

Актуальность нашего исследования и его результатов определяется тем, что никто еще не занимался изучением особенностей мотивации к трудоустройству у выпускников с ОВЗ и инвалидностью.

Целью исследования было изучить особенности мотивации к трудоустройству у выпускников с ОВЗ и инвалидностью. Как мы писали выше, важно увеличить число работающих инвалидов в нашей стране, в том числе за счет выпускников с ОВЗ и инвалидностью. Для этого необходимо определить, с какими категориями мотивов необходимо работать, чтобы повысить мотивацию к трудоустройству у данной группы соискателей на практике.

Базой нашего исследования является Ресурсный учебнометодический центр по обучению инвалидов и лиц с ОВЗ Российского государственного социального университета (РУМЦ РГСУ). РУМЦ РГСУ, как и 21 другая базовая площадка РУМЦ, развивает инклюзивную систему высшего образования в России. С этой целью сотрудники РУМЦ консультируют, занимаются профессиональной ориентацией, а также поддержкой в процессе трудоустройства для выпускников с инвалидностью и ОВЗ различных нозологий.

В исследовании принимали участие 30 выпускников, которых разделили на две группы: в первую группу вошли участники, имеющие ОВЗ или инвалидность по различным нозологиям – женщины (56,3 %) и мужчины (43,8 %) в возрасте от 19 до 53 лет. Уровень образования: образование респондентов), общее (6,3)% профессиональное образование (12,5 %), высшее образование уровней бакалавриата (25 %) и магистратуры (12,5 %). Некоторые участники исследования имеют по несколько дипломов (6,3 %). У респондентов есть ОВЗ различных видов, такие как нарушение слуха (18,8 %), нарушение опорно-двигательного аппарата (12,5 %), а также инвалидность І группы (6,3 %), ІІ группы (12,5 %), ІІІ группы (25 %) и инвалидность с детства (6,3 %). Все участники данной группы имеют сохранный интеллект.

Во вторую группу вошли 15 выпускников без каких-либо особенностей развития. Их возраст составляет от 19 до 28 лет. Уровень образования участников исследования: среднее общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование уровней бакалавриата и магистратуры.

Главными критериями участия в исследовании и последующего разделения участников на группы были: наличие или отсутствие ОВЗ или инвалидности, а также статус выпускника учебного заведения и активный поиск работы или недавнее трудоустройство.

Эмпирическое исследование состояло из пяти этапов. На первом этапе мы собирали и анализировали профессиональную литературу соответствующей тематики, также мы собрали комплект диагностических методик для дальнейшего проведения эмпирического исследования. При выборе методик мы опирались на тему исследования и поставленные ранее задачи.

На втором этапе мы проводили отбор участников исследования среди выпускников РГСУ 2021 года и далее объединили их в две группы в соответствии с критерием наличия (отсутствия) у них ОВЗ или инвалидности.

Третьим этапом была организация рассылок отобранным участникам. Каждому респонденту лично были направлены ссылки на Google Forms с тремя соответствующими методиками. К каждой методике мы разработали четкие инструкции, которые немного изменили в соответствии с форматом дистанционного исследования. Мы организовали исследование и сбор данных в дистанционном онлайнформате из-за высокого распространения новой коронавирусной инфекции, чтобы не подвергать опасности здоровье респондентов. Все участники исследования принимали активное участие в опросах и старались давать достоверные сведения.

На четвертом этапе исследования нами были обработаны ответы респондентов, проведен их анализ с последующим оформлением полученных результатов в таблицы и рисунки.

На пятом этапе, опираясь на полученные результаты, мы разработали рекомендации на основе выявленных нами особенностей мотивации к трудоустройству и трудовой деятельности у группы с наличием ОВЗ и инвалидности. Кроме того, была составлена рабочая программа адаптационной дисциплины (модуля) «Повышение мотивации к эффективному трудоустройству у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью».

В ходе исследования была выдвинута следующая гипотеза: мотивация к трудоустройству у выпускников с ОВЗ и инвалидностью отличается от мотивации выпускников без ОВЗ и инвалидности в следующем:

- 1. Преобладает направленность на задачу.
- 2. Преобладает мотивация самоутверждения в труде.
- 3. Главными мотивами к трудоустройству для них являются финансовая независимость и общественно полезный труд. Выпускники с

OB3 не мотивированы работать по полученной специальности в дальнейшем.

Методиками для данного исследования выступали следующие:

- 1. Ориентационная (или ориентировочная) анкета Б. Басса.
- 2. Опросник на выявление ведущих мотивов профессиональной деятельности (Л.А. Верещагина).
- 3. Анкета «Трудоустройство выпускников с ОВЗ и инвалидностью: мотивация и проблемы» (И.Н. Гудкова, В.Н. Феофанов).
- 4. Непараметрический критерий «U-критерий Манна–Уитни» (Х.Б. Манн и Д.Р. Уитни).

Методики были отобраны и инструкции к ним были оформлены в соответствии с ограничениями здоровья у первой группы (с OB3) участников исследования.

Представим сравнительную гистограмму результатов выпускников по ориентационной (или ориентировочной) анкете Б. Басса (рис. 1).



Рис. 1. Сравнительная гистограмма результатов выпускников по ориентационной (или ориентировочной) анкете Б. Басса

Проанализировав полученные данные, мы выявили, что наиболее высокий результат по направленности у респондентов обеих групп — это направленность на задачу/на дело (53,33 % у выпускников с ОВЗ и 46,66 % в группе без ОВЗ). У выпускников с ОВЗ этот мотив чуть выше. Следовательно, мы сделали вывод о том, что мотивы профессиональной деятельности у них преобладают над всеми остальными. Процесс работы сам по себе интересует их больше, чем саморазвитие или социальное взаимодействие. Они стремятся к новым умениям и навыкам в своей профессиональной области [2, с. 116]. Трудовая деятельность,

возможность решать поставленные задачи в своей профессиональной сфере — это главный мотив трудоустройства у этой группы. Люди, у которых преобладает эта направленность, — трудолюбивые работники, увлеченные своим делом. Они умеют самостоятельно эффективно решать поставленные вопросы и брать на себя ответственность. Также они склонны к трудоголизму и сверхурочной работе, что может негативно сказываться на других сферах жизни, но тем не менее ценится многими работодателями.

Как мы видим на рис. 1, по критерию «Направленность на себя» результаты респондентов обеих групп отличаются всего на несколько процентов (36,66 % у выпускников с ОВЗ и 33,33 % у выпускников без ОВЗ). Данная направленность преобладает у выпускников с ОВЗ. Выпускники с преобладанием данного мотива в работе больше направлены на вознаграждение и удовлетворение своих потребностей, несмотря на работу. Люди данной направленности склонны к достижению высокого статуса в работе, готовы к конкурированию с другими и соперничеству. В связи с этим они склонны к повышенной тревожности, раздражительности, замкнутости.

Следующий критерий – «Направленность на взаимодействие» – преобладает у выпускников без ОВЗ (20 %), поэтому можно сделать вывод о том, что мотивы социализации и взаимодействия с другими людьми у респондентов этой группы выше, чем у респондентов с ОВЗ (10 % соответственно). Исследователи утверждают, что самые высокие эффективности работы результаты достигаются коллективах, которые умеют работать сообща [16, с. 61]. Теоретический анализ результатов изучения сферы мотивации взаимодействия лиц с ОВЗ с другими людьми достаточно противоречив: одни исследователи пришли к выводам, что мотивы социализации и общения являются не самими основными у людей с ОВЗ [15, с. 34]; другие исследователи – наоборот – утверждают, что мотивы социального взаимодействия и общения с другими людьми занимают важное место у студентов с ОВЗ [23, с. 168]. Мы можем сделать вывод, что разница в полученных результатах направленности на взаимодействие у двух разных групп респондентов может быть связана в том числе и с условиями локдауна в период проведения исследования, когда студенты большую часть времени проводили на дистанционном обучении и были лишены возможности личного взаимодействия и общения друг с другом.

Также исследователи отмечают, что многие студенты с OB3, зачастую росли в особой среде социальной депривации, связанной с ограничениями физических или психических возможностей, что является особенностями их развития [18, с. 18], из чего следует вывод о том, что люди данной группы могут с детства иметь ограниченный круг социальных контактов (домашнее обучение, госпитализация), поэтому

они привыкли меньше взаимодействовать с другими людьми и недостаток социальных контактов может проходить для них легче, чем для группы без ограничений в здоровье. Для студентов без ОВЗ период локдауна оказался стрессовым, так как они не привыкли к условиям изоляции от общества, поэтому они испытывают гораздо большую потребность в общении с другими людьми, чем студенты с ОВЗ.

Таким образом, мы видим, что у выпускников с ОВЗ и без ОВЗ одна направленность (направленность на себя) не отличается, две оставшиеся отличаются (у выпускников группы с ОВЗ преобладает мотив на задачу, а в группе выпускников без ОВЗ преобладает побуждение на взаимодействие). Оценка различий между двумя независимыми выборками по непараметрическому критерию «U-критерий Манна—Уитни» показала, что выпускники с ОВЗ и без ОВЗ статистически отличаются незначительно, достоверных различий выявлено не было.

Теперь представим сравнительную гистограмму результатов выпускников по второй методике — «Опроснику на выявление ведущих мотивов профессиональной деятельности» (рис. 2).

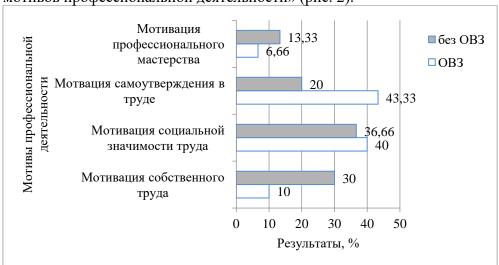


Рис. 2. Сравнительная гистограмма результатов по «Опроснику на выявление ведущих мотивов профессиональной деятельности» в двух группах выпускников

Результативность профессиональной деятельности сотрудников напрямую зависит от выраженности у них тех или иных мотивов профессиональной деятельности. Как видно из гистограммы, мотивация самоутверждения в труде преобладает в группе выпускников с ОВЗ (43,33 %), по сравнению с группой выпускников без ОВЗ (20 %). В данном случае можно сказать, что для первой группы в профессиональной деятельности самоутверждение (высокая должность, успешная карьера, хорошая заработная плата) важнее, чем для

выпускников без OB3. По U-критерию Манна—Уитни, различие в выборках по данному направлению мотивации признается существенным ($p \le 0.05$).

У респондентов двух групп также преобладает мотивация социальной значимости труда (40 % в группе с ОВЗ и 36,66 % в группе без ОВЗ). Социально значимый труд — это то, насколько данный вид труда важен для общества с точки зрения достижения какой-то цели. Значит, для наших респондентов важно, чтобы их труд был общественно полезным, а вклад в общее дело признан окружающими и обществом. Для людей, которые ищут работу (как некоторые из наших респондентов), важно быть востребованными специалистами на рынке труда. По результатам исследования видно, что главным мотивом для наших респондентов является не сам процесс труда, а социальное одобрение обществом этого труда [8, с. 5]. Таким образом, можно сделать вывод о том, что выпускники независимо от состояния их здоровья, хотят, чтобы их труд был значимым, а также социально полезным для общества.

Мотивация собственного труда визуально преобладает у группы респондентов без OB3 (30 %) по сравнению с группой респондентов с OB3 (10 %), то есть сам по себе труд для них является значимым мотивом.

Мотивация профессионального мастерства также несколько важнее для студентов без OB3 (13,33 %) по сравнению со студентами с OB3 (6,66 %), что говорит о том, что для них важно быть хорошими специалистами.

Таким образом, как видно из диаграммы у выпускников с ОВЗ преобладают мотивы самоутверждения в труде. Из всех видов мотивации статистическая значимость по критерию «U-критерий Манна-Уитни» обнаружена только на этом виде мотивации. У той, и у другой группы практически одинаково преобладают мотивы социальной значимости труда. Два мотива (мотивация собственного труда и профессионального труда) выше в группе выпускников без ОВЗ.

Помимо представленных выше методик, которые предлагались обеим группам, выпускникам с ОВЗ также была предложена третья методика — авторская анкета (И.Н. Гудкова и В.Н. Феофанов). Результаты, полученные с помощью этой методики, более подробно представлены в статье «Мотивация и проблемы трудоустройства выпускников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью» [10, с. 260].

В профессиональной литературе подтверждается тот факт, что значимые взрослые и окружение абитуриента с ОВЗ зачастую выбирают ему будущую профессию. Это связано в том числе и с иждивенческой позицией, и с выученной беспомощностью большинства лиц с ОВЗ: им никто не дает выбирать самостоятельно либо они этого попросту не

умеют делать. Поэтому уже в процессе обучения новой профессии студенты с OB3 могут осознать, что она им не нравится, учиться им неинтересно, в будущем они не захотят работать по полученной специальности. [12, с. 63]. Если студенты с OB3 и инвалидностью выбрали профессию не самостоятельно и осознанно, а под влиянием окружения, то их мотивация к обучению и последующему трудоустройству по специальности будет низкой [22, с. 14].

Далее мы опросили наших респондентов о способах поиска работы (Вопрос 6 «Как вы нашли работу?») и получили два основных варианта: «Через знакомых» (31,3 %); «Самостоятельно» (31,3 % опрошенных отметили этот вариант).

Никто из наших респондентов не выбрал варианты «С помощью специалистов службы занятости региона, с получением государственной услуги по поиску подходящей работы» или «Мне помогли специалисты из моего вуза». Следовательно, это говорит о том, что эти структуры не очень справляются со своими обязанностями. Поэтому, несмотря на хорошо организованную и работающую систему инклюзивного трудоустройства в России, наиболее эффективными способами все еще остается самостоятельный поиск и трудоустройство через знакомых.

Большая часть исследований посвящена ответу на вопрос: удается ли людям с OB3 и инвалидностью устроиться на работу по специальности/направлению подготовки, которые они получили в вузе [11, с. 208]. В нашей анкете также был этот вопрос. В группе OB3 31,3 работают выпускников только % специальности/направлению подготовки, 6,3 % пока не трудоустроены, большинство опрошенных (62,5)%) работают ПО специальности/направлению подготовки.

Этот факт подтверждают и другие исследования [4, с. 638]. Несмотря на высокую квалификацию, выпускникам с ОВЗ часто предлагают работу, не соответствующую уровню их подготовки, а также нередко с низким окладом.

Одним из распространенных вопросов современного инклюзивного рынка труда является вопрос: влияет ли наличие группы инвалидности или какой-либо нозологии и ОВЗ на успешное трудоустройство? 60 % наших респондентов ответили, что наличие инвалидности отрицательно повлияло на их трудоустройство. Однако 40 % опрошенных нами не согласились с этим утверждением и ответили, что наличие проблем со здоровьем или группы инвалидности никак не повлияли на процесс трудоустройства. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что конкурентоспособность людей с ОВЗ и инвалидностью на рынке труда частично зависит от их ограничений по состоянию здоровья, хотя, в соответствии с 181 Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от

24.11.1995 г. людям с OB3 и инвалидностью предоставляются равные с другими гражданами права и возможности.

Мы попросили респондентов ответить, какие мотивы к трудоустройству для них являются главными. Из полученных ответов можно выделить следующие: финансовая независимость, желание приносить пользу обществу, самореализация, общение и уважение со стороны окружающих. Это можно назвать базовыми потребностями людей с ОВЗ и инвалидностью, реализация которых является для них жизненно важной. Потребности, выявленные нами с помощью анкеты, частично совпадают с категориями из опросника на выявление ведущих мотивов профессиональной деятельности, результаты которого были представлены выше: мотивы социальной значимости труда (желание приносить пользу обществу, признание и уважение со стороны окружающих), а также мотивы самоутверждения в труде (финансовая независимость и самореализация).

Исследователи отмечают, что мотивацию к трудоустройству и последующему труду у лиц с ОВЗ и инвалидностью могут снизить трудности, с которыми они сталкиваются в процессе поиска работы и дальнейшего трудоустройства [6, с. 100].

Наши респонденты отметили следующие проблемы (самые значимые в процентном соотношении): наличие ограничений по состоянию здоровья/инвалидность, отсутствие подходящих вакансий, низкая заработная плата (по 40 % соответственно); необоснованно завышенные требования от работодателей (35 %); негативное отношение окружающих и коллег (20 %) и т.д.

Квотируемые вакансии, предназначенные для людей с OB3, не отличаются разнообразием, а также зачастую низкооплачиваемы. Общеизвестно, что мотивация к трудоустройству у людей с OB3 значительно снижается, если им предлагают минимальную оплату труда. Кроме того, наличие ограничений по состоянию здоровья — это довольно частая причина отказа работодателей человеку с OB3 в вакансии, потому что они не хотят организовывать специально оборудованные рабочие места или не знают, как это сделать [13, с. 64].

Исследования подтверждают, что, несмотря на меры, которые предпринимает государство для трудоустройства людей с ОВЗ и инвалидностью, многие люди с ментальными заболеваниями, нарушениями опорно-двигательного аппарата, слуха, зрения не могут успешно трудоустроиться [7, с. 6].

Поэтому мы попросили респондентов дать оценку системы инклюзивного трудоустройства в России. По результатам опроса, 50 % опрошенных выделили следующие недостатки: нехватка квотированных рабочих мест, неподходящие вакансии, низкие заработные платы и т.д.

Исследования показывают, что эффективная профориентация в начале карьерного пути, положительный настрой, а также адекватные ожидания, соизмеримые с возможностями соискателя, положительно влияют на мотивацию к трудоустройству у лиц с ОВЗ [21, с. 130]. В связи с этим мы попросили наших респондентов оценить их ожидания профессионального будущего. По результатам опроса, 53,4 % респондентов смотрят на свое профессиональное будущее уверенно и оптимистично.

В современном обществе все еще присутствует стигматизация инвалидности, и этот фактор также влияет на снижение мотивации к трудоустройству у человека с ОВЗ и является проблемой [14, с. 1944]. Многие работодатели отказывают в приеме на работу человеку с инвалидностью, объясняя это тем, что это экономически невыгодно, т.к. человек с OB3, возможно, будет хуже справляться со своими обязанностями, по сравнению с соискателем без ограничений в здоровье. [17, с. 252]. В связи с этим мы предложили нашим респондентам ответить, как можно усовершенствовать практику трудоустройства. Вариант «Проводить просветительскую работу с потенциальными работодателями, чтобы мотивировать их принимать на работу соискателей с OB3 и инвалидностью» оказался самым популярным %). Исследование показало, что необходимо проводить консультации и тренинги с психологами среди потенциальных работодателей с целью развеять мифы о том, что человек с ОВЗ хуже выполняет свои рабочие обязанности. Это могло бы значительно улучшить ситуацию на рынке труда для лиц с ОВЗ и инвалидностью.

Вторым по популярности (33,3 %) оказался вариант «Проводить психологическую работу с соискателями с ОВЗ и инвалидностью (консультации и помощь в планировании профессионального будущего в соответствии с амбициями и возможностями соискателя)». Такие консультации уже предоставляются во многих организациях по трудоустройству, при университетах и т.д. Но, к сожалению, не во всех регионах они доступны в настоящее время, поэтому следует проводить работу в этом направлении.

Кроме того, нашим респондентам был предложен вариант «Проводить работу с предрассудками в обществе в отношении людей с инвалидностью и ОВЗ». Для того чтобы люди с ОВЗ работали на равных с остальными людьми, мы должны распространять в обществе реальную информацию о жизни, возможностях и проблемах людей с ОВЗ и инвалидностью. Исследования показывают, что большинство людей, которые никогда не сталкивались с людьми с ОВЗ, недостаточно осведомлены об их особенностях (65 % опрошенных), но они хотели бы знать больше о жизни и особенностях людей с ОВЗ (42 %) [1, с. 100]. СМИ в России недостаточно широко и достоверно отражают

информацию о людях с OB3, поэтому в обществе до сих пор распространены противоречивые мифы о жизни и особенностях людей с OB3 и инвалидностью. Образ инвалида у людей чаще ассоциируется с пугающими физическими и ментальными заболеваниями. Общество недостаточно осведомлено о проблемах людей с инвалидностью и, что более важно, об их особенностях и реальных возможностях. Это тоже является препятствием, из-за которого возникают в том числе и проблемы с трудоустройством и трудовой деятельностью людей с OB3 и инвалидностью [5, с. 4].

Предложенные выше варианты просветительской работы могут применяться различными организациями для улучшения существующей ситуации с трудоустройством людей с OB3 и инвалидностью.

Обобщая результаты эмпирического исследования, можно сделать вывод о том, что гипотеза, приведенная выше, подтвердилась на уровне визуальных различий в представленных диаграммах, а также было обнаружено одно статистически значимое различие в мотивах самоутверждения в труде между выпускниками с ОВЗ и без ОВЗ.

Для того чтобы повысить мотивацию к трудоустройству у выпускников с OB3, мы предлагаем следующие рекомендации:

- на этапе обучения подбирать базы практики для данной группы студентов с учетом ограничений в здоровье, доступности, подходящих условий работы и т.д., мотивируя их трудоустраиваться в дальнейшем;
- разработать адаптационную дисциплину (модуль) «Повышение мотивации к эффективному трудоустройству у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью», которая может использоваться в качестве элемента адаптированной образовательной программы высшего образования различной направленности.
- повысить эффективность службы занятости за счет увеличения адресной помощи в трудоустройстве людям с ОВЗ, в особенности выпускникам с инвалидностью, и создания центра с услугами непрерывной помощи, начиная от профориентации и до последующего сопровождения этапов трудоустройства и адаптации на рабочем месте;
- проводить просветительские лекции среди всего населения, приглашая на них в качестве лекторов людей с ОВЗ и инвалидностью, которые добились успеха в какой-либо области, в том числе чтобы мотивировать выпускников с ОВЗ трудоустраиваться;
- запускать социальную рекламу, в особенности среди потенциальных работодателей, чтобы показать обществу, что сотрудники с ОВЗ могут выполнять профессиональные обязанности наравне с остальными людьми.

Результаты исследования могут быть использованы РУМЦ и специализированными центрами по трудоустройству для разработки комплексных программ сопровождения выпускников с OB3 и

инвалидностью начиная от их профориентации и до последующего трудоустройства и адаптации на рабочем месте.

Список литературы

- 1. Адеева Т.Н. Некоторые аспекты социальной ситуации развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2016. Т. 22. № 2. С. 100–104.
- 2. Андреева С.В., Ефремова Г.И., Мусатова О.А. и др. Особенности мотивации к трудоустройству молодежи с инвалидностью // Психолого-педагогический поиск. 2021. № 3(59). С. 116–126.
- 3. Антонова Г.В., Кураева Л.Н., Бондарчук А.Г. Проблемы трудоустройства выпускников с инвалидностью в реалиях современного рынка труда // Экономика труда. 2020. Т. 7. № 11. С. 1007–1022.
- 4. Арбуз А.В. Анализ проблем трудоустройства лиц с ограниченными возможностями здоровья (на примере Омской области) // Омские научные чтения 2019: материалы 3-й Всероссийской научной конференции. Омск, 02–06 декабря 2019 года. Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2019. С. 638–641.
- Афонькина Ю.А., Кузьмичева Т.В., Морозова Д.А. Репрезентация проблемы трудоустройства людей с инвалидностью в сознании субъектов социально-экономических процессов (на примере Мурманской области) // Казанский социально-гуманитарный вестник. 2019. № 6(41). С. 4–8.
- 6. Бережная А.В. Актуальные проблемы трудоустройства выпускников вузов с ограниченными возможностями здоровья // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сборник материалов X Юбилейной Междунар. заочной науч.-практ. конф., посвященной 65-летию БГТУ им. В.Г. Шухова: в 2 частях. Белгород, 16 ноября 2018 года / под ред. С.А. Михайличенко, Ю.Ю. Буряка. Белгород: Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова, 2018. С. 100–104.
- 7. Бикбулатова А.А., Петрова Е.А., Козьяков Р.В. Трудоустройство инвалидов: мировой опыт и современное состояние // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2016. Т. 15. № 4(137). С. 6–13.
- 8. Бочкарева Т.Н., Литвиненко С.В., Гусева Л.В., Тонких А.П. Оценка формирования профессиональной мотивации студентов среднего профессионального образования // Мир науки. 2018 Т. 6. № 2. URL: https://mir-nauki.com/PDF/91PDMN218.pdf (дата обращения: 20.03.2023).
- 9. Гринина Е.С. Исследование мотивационной сферы молодых людей с инвалидностью // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2020. Т. 5. № 4(20). С. 127–154.
- 10. Гудкова И.Н., Феофанов В.Н. Мотивация и проблемы трудоустройства выпускников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью // Шаг в науку: сборник материалов IV Междунар. науч.-практ. конф. с участием студентов. Грозный, 2021. С. 260–264.
- 11. Денисова О.А., Леханова О.Л., Самофал Р.А. и др. К проблеме трудоустройства молодых инвалидов в Вологодской области // Вестник

- Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2018. № 2. С. 208–216.
- 12. Кашинцева В.А. Профессиональная ориентация инвалидов и лиц с ОВЗ в системе высшего образования // Стратегии социального партнерства в сферах образования, занятости и трудоустройства молодежи с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью: материалы межрег. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Кострома, 5 июня 2019 г.). Кострома, 2020. С. 63–66.
- 13. Кривцова Е.В., Грабчук К.М., Житникович Ю.А. Проблемы трудоустройства молодых инвалидов // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № 12. С. 64–68.
- 14. Кулагина Е.В. Социальная политика в отношении инвалидов в государствах благосостояния и России: переход к независимой жизни и инклюзии // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2017. Т. 13. № 10(355). С. 1944–1971.
- 15. Лаукарт-Горбачева О.В., Максимова О.А. Социальные аспекты трудоустройства и социально-трудовой адаптации выпускников вузов с ограниченными возможностями здоровья // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2021. № 2. С. 34–48.
- 16. Маилов Р.М., Белинская Т.В. Мотивация сотрудников как условие психологического благополучия коллектива // Калужский экономический вестник. 2021. № 2. С. 61–65.
- 17. Петрова Е.А., Пчелинова В.В., Джафар-заде Д.А., Карплюк А.В. Трудовое и профессиональное ориентирование лиц с инвалидностью и ОВЗ: учеб. пособие. М.: Издательство РГСУ, 2016. 308 с.
- 18. Попова А.А. Социальные навыки людей с ограниченными возможностями развития // Евразийский союз ученых. Серия: педагогические, психологические и философские науки. 2021. № 7(88). С. 18–21.
- 19. Прокопенко Н.П. Трудовая мотивация безработных граждан с ограниченными возможностями здоровья // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 10-1(84). С. 140–142.
- 20. Пузыня Т.А., Булей Н.В. Механизм содействия трудоустройству и профессиональному становлению молодых специалистов в современных социально-экономических условиях // Общество, экономика, право: актуальные вопросы и векторы развития: монография. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2020. С. 218–228.
- 21. Рылов Д.А., Севостьянова Д.П. Профессиональная ориентация лиц с ограниченными возможностями здоровья в системе высшего образования // Master's Journal. 2020. № 2. С. 130–137.
- 22. Садовникова Н.О., Мацнева Н.И. Развитие мотивации к освоению профессии у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 4–1. С. 14–18.
- 23. Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В. Особенности жизненной позиции студентов с OB3 и инвалидностью и студентов с сохранным здоровьем // Художественное образование и наука. 2021. № 2(27). С. 168–179. Современные подходы к трудовому и профессиональному ориентированию

- лиц с инвалидностью и OB3: коллективная монография / под общ. ред. Е.А. Петровой. М.: Издательство РГСУ, 2016. 322 с.
- 24. Чернова О.А., Панфилова Е.О., Дьякова М.А. Актуальные вопросы защиты прав лиц с ограниченными возможностями здоровья и содействия трудоустройству выпускников с инвалидностью // Инновационные подходы в решении проблем современного общества: сб. научных статей / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. С. 21–36.

Об авторах:

ГУДКОВА Ирина Николаевна – педагог-психолог ОГКОУ «Кохомская КШИ» (153510, Ивановская область, г. Кохма, ул. Ивановская, д. 1); e-mail: irinagoodk@gmail.com

ФЕОФАНОВ Василий Николаевич — доцент, доцент кафедры современной педагогики, непрерывного образования и персональных треков, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1); e-mail: v-feofanov@yandex.ru

SPECIFICS OF MOTIVATION FOR EMPLOYMENT OF GRADUATES WITH DISABILITIES

I. N. Gudkova¹, V. N. Feofanov²

¹Kohomskaya correctional boarding school, Kohma ²Russian State Social University, Moscow

This article presents theoretical and empirical materials that reveal the problem of motivation for employment of graduates with disabilities. In this article we compare the graduates of the Russian State Social University (RSSU) with disabilities and the graduates without disabilities or any health restrictions. This article lists the results of three questionnaires according to various criteria of motivation for work (orientation of the motivation, leading motives, etc.). Based on the results of the study a work program of the adaptation discipline (module) was compiled – «Increasing motivation for effective employment among students with disabilities».

Keywords: high education, employment of graduates, inclusive employment, graduates with disabilities, motivation for employment.

Принято в редакцию: 26.06.2023 г. Полписано в печать: 05.09.2023 г.

УДК 316.6: 159.9.07

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.130

ЦИФРОВЫЕ НАВЫКИ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК УСЛОВИЕ ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ¹

Ю.А. Королева

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

Цель настоящего исследования заключается в теоретическом обосновании проблемы обусловленности социализации современных подростков с ограниченными возможностями здоровья уровнем их цифровых навыков и экспериментальном изучении этих навыков у подростков с нормативным развитием и с ограниченными возможностями здоровья трех экспериментальных групп (с умственной отсталостью, с нарушением слуха, с тяжелыми нарушениями речи). В статье представлены результаты анкетирования родителей, воспитывающих подростков с ограниченными возможностями здоровья. С вывод о том, что важнейшим условием успешности личности в современном обществе является ее готовность к изменениям и адаптация к неопределенности. Экспериментальное исследование показало, что основные цифровые навыки (грамотность в области информации и данных, коммуникация и совместная работа: взаимодействие с помощью цифровых технологий, создание цифрового контента, безопасность и решение задач), у подростков с ограниченными возможностями здоровья и с нормативным развитием имеют не только отличия по уровню сформированности, но и общие тенденции, заключающиеся в неравномерности развития навыков разных групп, наиболее высоком уровне навыка коммуникации в мессенджерах и в социальных сетях, в наименее развитых цифровых навыках группы «решение задач». Доказывается, что социализация современного подростка невозможна вне цифровой среды и без овладения личностью цифровыми навыками, которые обеспечивают обретение культурных практик и составляют основу функциональной грамотности – адаптации к неопределенности.

Ключевые слова: социализация, социальная ситуация развития, цифровая компетентность, цифровые навыки, ограниченные возможности здоровья, адаптация к неопределенности.

Переосмысление роли различных институтов в социальном развитии современного ребенка, новый уровень осознания вопросов

¹ Статья выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ по результатам выполнения государственного задания на тему «Ребенок с ОВЗ в цифровом обществе: педагогические, психологические и социальные аспекты социализации» (№ 073-03-2023-017/2 от 14.02.2023).

социализации как результата углубленного познания человеком объективной действительности и многообразные изменения различных сфер современного общества, происходящие, прежде всего, под влиянием повсеместной цифровизации, актуализируют проблему социализации подрастающего поколения.

Изменяющиеся условия социальной среды формируют запрос на развитие гибкости и готовности личности к постоянным изменениям, к осуществлению своей деятельности с учетом новых инструментов достижения результата. Еще 3. Бауман отмечал, что жизненный успех современного человека зависит не от скорости обретения новых навыков, а от скорости избавления от старых [2]. Неготовность личности реагировать соответствующим образом увеличивает эмоциональное напряжение и делает человека неуспешным [11].

Социализация современных подростков должна способствовать выработке умения решать такие задачи, с которыми еще не сталкивались прошлые поколения [3]. Этот процесс, традиционно рассматриваемый через мега-, макро-, мезо- и микрофакторы не может не учитывать новые условия ситуации развития современного ребенка — цифровой среды, которая оказывает влияние на все другие факторы. Эта особая коммуникационно-информационная и технологическая среда, которая преображает все виды деятельности человека, формы и пути ее освоения, в связи с чем «для всё большего числа граждан в современном обществе цифровые навыки приобретают центральное значение для общения, работы и обучения» [6, с 70]. Социализация ребенка опосредована не только факторами внешней цифровой среды, но и их преломлением через внутренние условия и выражением в соответствующих умениях личности и многообразных культурных практиках.

В связи с этим проблему социализации подрастающего поколения сегодня невозможно рассматривать без учета формирования универсального и важнейших навыка XXI века — цифровой компетентности, которая составляет основу безопасности и успешности новых культурных практик [15; 16; 20].

Новые культурные практики «цифровых аборигенов» касаются всех видов их активности: коммуникаций, обучения, игры, поиска информации, творчества, оценочных действий. Онлайн-среда, являясь важнейшим фактором социализации, влияет на изменение структуры досуга учащихся, на «каналы получения информации и характер межличностных взаимодействий» [3, с. 57]. Трансформируются особенности основных видов деятельности детей [4], изменяется не только структура деятельности, но и социальная ситуация развития современных подростков, которая находится в условиях слома, сложных и противоречивых [7; 16].

Расширение цифрового пространства, новая цифровая реальность формируют потребности субъекта в быстрой ориентации в растущих потоках информации, в готовности к постоянному освоению новых цифровых технологий, что аккумулируется в новом навыке функциональной грамотности обучающихся — навыке адаптации к неопределенности [1; 5; 14].

Проблема социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее — OB3) в современном цифровом обществе имеет еще более актуальный характер ввиду меньшей изученности этой проблемы, в связи с типологической и индивидуализированной спецификой «социальных потребностей, а также внутренних и внешних ограничений» [10, с. 88], в условиях которых и происходит их развитие.

Социализация лиц с OB3, с одной стороны, осуществляется в соответствии с общеизвестными этапами, с привлечением соответствующих механизмов, а с другой — имеет свою специфику, обусловленную изменением роли институтов социализации, путей и средств ее достижения, и находится еще под большим влиянием, выделенных А.В. Мудриком аспектов социализации [по 13]:

- субъектного, предполагающего подключение к процессу передачи культурного опыта не только родителей, других родственников ребенка с ОВЗ, его педагогов, но и специалистов сопровождения: педагогов-дефектологов, педагога-психолога и др.;
- объектного, включающего в себя содержание того, что передается. Это важные ценностные аспекты, знания, умения и навыки. Этот же аспект затрагивает вопрос психолого-педагогической компетентности родителей, низкий уровень которой может быть серьезным препятствием на пути реализации их родительских функций. Развитие компетентности родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ возможно в процессе их взаимодействия с образовательной организацией и обязательным привлечением педагогов и специалистов сопровождения. Содержание и способы передачи культурного опыта ребенку с ОВЗ во многом зависят от осознания родителем своей роли в воспитании и развитии ребенка, трудностей самих детей, адекватной оценки их возможностей и понимания сущности нарушений его развития [8].
- процессуального, связанного с использованием конкретных способов передачи культуры, в том числе обходными путями для лиц с OB3;
- институционального, предполагающего расширение спектра и усиление роли всех институтов в процессе социализации ребенка с ОВЗ по причине нарушения спонтанной линии развития и потребности в частой и достаточно сильной стимуляции различных функций для успешного развития. К одному из важнейших условий социализации обучающихся с ОВЗ относят организацию «специальным образом

деятельности и общения детей» [12, с. 892]. Ограничение возможностей в получении информации лицами с ОВЗ вне школы и семьи приводит к значительному усилению роли этих институтов социализации.

По мнению ряда зарубежных исследований, цифровые навыки у лиц с ОВЗ и инвалидностью, с одной стороны, задерживаются в своем развитии, а, с другой – они же (лица с инвалидностью) склонны использовать Интернет чаще, чем их сверстники [18; 19]. Цифровые технологии для лиц с OB3 могут быть важнейшим ресурсом социализации, облегчая процесс общения, обучения, профессионального самоопределения и выступая фактором «компенсации последствий их сенсорной, эмоциональной, когнитивной и социальной депривации» [22, р. 103]. Как отмечается в документе ЮНЕСКО, обучение цифровым навыкам способствует «повышению инклюзивного и справедливого доступа всех людей к системам образования и обучению на протяжении всей жизни» [21, с. 5]. Под цифровыми навыками в этом же документе понимается «континуум навыков использования цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей для поиска и управления информацией, создания и распространения цифрового контента, взаимодействия и сотрудничества, а также для решения проблем – в контексте эффективной и креативной самореализации, обучения, работы и социальной активности в целом» [21, с. 3].

Ограничения в овладении компьютерной грамотностью, недостаточно сформированные цифровые умения и навыки ингибируют процесс социализации лиц с ОВЗ, снижая ресурсность цифровой среды для решения задач компенсации имеющихся дефицитов, коммуникации и обучения на разных возрастных этапах.

Как известно, цифровые навыки, требуемые для успеха сегодня, «кардинально отличаются от того, что считалось необходимым всего пять лет назад» [9, с. 5]. Какими же цифровыми навыками должен обладать современный подросток с ОВЗ для того, чтобы он мог благополучно обучаться, общаться и социализироваться в современном обществе? М.В. Токарева Н.Н. Малярчук, описывая эти навыки для подростков с расстройствами интеллектуального развития, выделяют следующие: «информационную грамотность в цифровой среде, общение сотрудничество, создание цифрового контента, безопасность, умение определять простую техническую проблему и обращаться для ее решения за помощью» [17, с. 184]. Этот же перечень навыков необходим для любых других подростков, так как он со структурой цифровой компетентности граждан соотносится (DigComp), согласно которой выделяются навыки пяти основных групп: грамотность в области информации и данных, коммуникация и совместная работа: взаимодействие с помощью цифровых технологий, создание цифрового контента, безопасность и решение задач.

Таблица 1

Группы подростков	Подростки										
	•	СТКИ		Подростки с	стки с		Подростки с	СИС	ΠO	Подростки с	и с
	умственной	нной	32 10	нарушением	ением	На	нарушениями	IMMI	фон	нормативным	ЫМ
1	отсталостью	СТБЮ		слуха	Xa		речи		ba	развитием	M
WOODBIC Habbinii	7	m		7	æ	-	7	8	-	2	m
Информационные навыки (поиск, отбор, анализ и 58,9	9 10,2	2 30,8	8 69,2	2 11,5	5, 19,2	50	25	25	27,3	18,2	54,5
обработка информации с помощью цифровых устройств)											
Навыки общения (в мессенджерах, в социальных 46,1	,1 15,3	3 38,5	,5 26,9	9 15,4	,4 57,7	7 25	12,5	62,5	18,2	18,2	63,6
сетях)											
Навыки передачи файлов между компьютерами и	,8 15,3	3 30,8	,8 42,3	,3 15,4	,4 42,3	41	0	59	36,4	13,6	20
другими устройствами (телефонами и т.д.)											
Навыки создания цифрового контента (тексты,	,1 10,2	2 25,7	7,7 57,7	7 19,2	,2 23,1	50	12,5	37,5	31,8	27,3	40,9
графические материалы, видео и т.д.)											
Навыки безопасного использования цифровых 58,9	9 15,3	3 25,7	,7 50	26,9	,9 23,1	. 50	0	50	36,4	18,2	45,4
устройств и Интернет-ресурсов											
Навыки использования программ для 61,5	,5 15,3	3 23,2	,2 57,7	7 19,2	,2 23,1	68,7	12,6	18,7	36,4	4,5	59,1
редактирования фото-, видео-, аудиофайлов											
Навыки работы с электронными документами и	,7 15,3	3 13	69,2	7,7	7 23,1	62,5	9,4	28,1	40,9	22,7	36,4
таблицами											
Навыки установки программ и приложений на	15,3	28,2	53,8	15,4	30,8	37,5	25	37,5	36,4	13,6	20
цифровые устройства	- 2										

В работе представлены результаты исследования цифровых навыков подростков в возрасте 12–16 лет: экспериментальная группа 1 (далее ЭГ 1) — подростки с умственной отсталостью (n = 39), ЭГ 2 — подростки с нарушением слуха (n = 26), ЭГ 3 — подростки с тяжелыми нарушениями речи (n = 32), контрольная группа (КГ) — подростки с нормативным развитием (n = 22).

Респонденты проживают на территории Волгоградской, Кировской, Оренбургской, Челябинской областей, республики Башкортостан, г. Москвы и г. Санкт-Петербурга.

Данные о цифровых навыках респондентов были получены с помощью опроса одного из родителей. Основным методом исследования стало анонимное анкетирование родителей через Гугл-форму. Это обусловлено следующими причинами: невозможностью осуществления очного обследования обучающихся с ОВЗ, проживающих в разных регионах страны; сниженной достоверностью результатов обследования при его осуществлении в формате опроса подростков с ОВЗ «онлайн» в связи с наличием специфических психических особенностей респондентов этих групп (недостаточной критичностью при умственной отсталости, бедным словарным запасом при нарушении слуха и т.д.)/

Для сопоставления выборок по частоте встречаемости интересующего нас эффекта использовался критерий углового преобразования Фишера.

В настоящей работе представлены результаты опроса родителей по вопросам, позволяющим оценить цифровые навыки подростков через оценку навыков пяти основных групп. Оценивание происходило по пятибалльной шкале, которая впоследствии была преобразована в уровни: низкий уровень (1 и 2 балла), средний уровень (3 балла) и высокий уровень (4 и 5 баллов) (см. табл. 1).

Содержанием оценки грамотности подростков в области информации и данных их родителями стали навыки поиска, отбора, анализа и обработки информации с помощью цифровых устройств. Характерно то, что низкий уровень информационной компетентности подтверждает более половины родителей, воспитывающих подростков с нарушением слуха и с умственной отсталостью и половина родителей обучающихся с нарушениями речи. Большая часть родителей контрольной группы (54,5%) оценивает развитость этого навыка на высоком уровне. Сниженную способность обучающихся с ОВЗ разных групп к работе с информацией в Интернете можно объяснить не столько трудностями взаимодействия с цифровыми устройствами, возникающими у подростков, сколько замедленным темпом приема и переработки информации, бедным словарным запасом, низким уровнем развития вербального мышления, нарушением межфункциональных взаимодействий.

По частоте встречаемости высокого уровня развития навыка работы с информацией подростки контрольной группы достоверно превосходят подростков с нарушением слуха (ϕ *эмп=2,6, p≤0.01). Низкий уровень развития информационной компетентности достоверно чаще (в сравнении с контрольной группой) встречается у подростков с умственной отсталостью (ϕ *эмп=2,4, p≤0.01) и подростков с нарушением слуха (ϕ *эмп=2,9, p≤0.01).

При оценке навыков коммуникации в мессенджерах и в социальных сетях около 60% подростков всех групп (кроме ЭГ 1) имеют высокий уровень их развития (по мнению родителей). Интернеткоммуникация — это способ расширения круга общения и получения нового социального опыта, способ самоидентификации и положительной самопрезентации, получения эмоциональной поддержки от окружающих, что связано с ведущим видом деятельности подростка и новообразованиями возраста: развитием самосознания, потребностью в самоутверждении, чувством взрослости.

Поэтому навык общения в Интернете, необходимый для реализации ведущего вида деятельности, соответствует современным приоритетам подрастающего поколения и выделяется на фоне всех навыков других своим уровнем развития. Такие результаты респондентов характеризуют как уверенных коммуникантов виртуального пространства, для которых реальное межличностное общение часто вытесняется общением онлайн.

Навыки передачи файлов между компьютерами и другими устройствами (взаимодействие с помощью цифровых технологий) развиты у подростков в меньшей степени, чем навыки общения. Эти манипуляции, связывающие различные информационные устройства, вполне доступны половине групп подростков с нормативным развитием и с нарушениями речи. Беспомощными в этой ситуации оказывается большая часть (53,8%) подростков с умственной отсталостью, уровень развития данного навыка у которых отличается низкими показателями.

Создание цифрового контента предполагает, что человек умеет не просто работать с текстом, но и создавать текст, графические материалы и видео. Это определяет потребность в развитии специфических медиаумений, оценку которых также проводили родители подростков. По мнению родителей всех групп, этот навык и навык работы с электронными документами и таблицами менее остальных являются сформированными у подростков. Даже родители подростков с нормативным развитием признают наличие у их детей трудностей работы с документами и таблицами, а также с созданием цифрового контента.

При оценке навыков безопасного использования цифровых устройств и Интернет-ресурсов 58,6% родителей обучающихся с

умственной отсталостью и по 50% родителей, воспитывающих подростков с нарушением речи и слуха, отмечают низкий уровень развития этих навыков у своих детей. Полярными представлениями о развитии навыков безопасности в Интернете отличаются родители подростков с нарушениями речи, мнения которых разделились поровну между высоким и низким уровнями.

Навыки использования программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов, относящиеся к группе «решение задач», имеют наибольшие различия между группами подростков с нормативным развитием и подростков с нарушениями речи (ϕ *эмп=3,09, p≤0.01), подростков с нарушением слуха (ϕ *эмп=2,59, p≤0.01) и подростков с умственной отсталостью (ϕ *эмп=2,59, p≤0.01).

Анализ литературы и современных практик показывает, что социализация подрастающего поколения невозможна вне цифровой среды и без овладения личностью цифровой компетентностью. Цифровая среда, являясь важнейшим агентом и условием социализации, изменяет социальную ситуацию развития подрастающего поколения, интегрируется во все виды деятельности, а цифровая компетентность позволяет человеку не просто осваивать и заниматься цифровой деятельностью, но и быстро адаптироваться к нестандартным условиям современного общества.

Сравнительный анализ результатов экспериментального исследования показал, что у подростки с ОВЗ и с нормативным развитием имеют общие характеристики в развитии цифровой компетентности: неравномерность развития навыков различных групп, преобладание высокого уровня развития навыка коммуникации в мессенджерах и в социальных сетях, а наибольшие затруднения подростки испытывают в области «решения задач»: установки программ и приложений на цифровые устройства, использования программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов, работы с электронными документами и таблицами.

Исследование позволило также сделать следующие выводы:

- наименее развитым навыком у обучающихся с OB3 является навык работы с электронными документами и таблицами, что, по сути, затрудняет выполнение ими учебных заданий;
- различия между подростками с нормативным развитием и подростками с ОВЗ обнаружены в части развития навыков, относящихся к группе «решение задач», в частности, это навыки использования программ для редактирования фото-, видео-, аудиофайлов и навыки установки программ и приложений на цифровые устройства;
- навыки отбора, анализа и обработки информации с помощью цифровых устройств и создания цифрового контента, основанные на

вербальном компоненте мышления, менее всего развиты у подростков с нарушением слуха и подростков с умственной отсталостью;

- безопасное использование цифровых устройств и интернетресурсов более характерно подросткам с нормативным развитием и подросткам с нарушениями речи в сравнении с подростками с нарушением слуха и с умственной отсталостью;
- высокий уровень развития некоторых цифровых навыков у подростков с тяжелыми нарушениями речи, не связанных с вербальным компонентом, встречается чаще, чем в группе подростков с нормативным развитием. Это касается навыка безопасного использования цифровых устройств и интернет-ресурсов, а также навыков передачи файлов между компьютерами и другими устройствами.

Цифровая компетентность подростков с OB3 заслуживает особого внимания со стороны педагогов и родителей, так как развитие цифровых навыков, продиктованное современными вызовами технологического прогресса, создает оптимальную основу для решения задач коммуникации и обучения, компенсации нарушений в развитии и способствует социализации подростков с OB3, формированию одного из важнейших навыков функциональной грамотности — навыка адаптации личности к неопределенности.

Список литературы

- 1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
- 2. Бауман 3. Индивидуализированное общество /пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. М., 2005. 390 с.
- 3. Бедулина Г.Ф., Лазуков С.А. Интернет как фактор социализации подростков в условиях информационного общества XXI века // ВЕСНІК МДПУ імя І. П. Шамякіна. № 1 (55). 2020. С. 57–63.
- 4. Бесчасная А.А. Исследование префигуративных аспектов современного детства // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2019. Т. 12, вып. 4. С. 297–316.
- 5. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования // Наука и Школа / Science and School. 2021. № 1. С. 199–208.
- 6. Брольпито А. Цифровые навыки и компетенция. Цифровое и онлайнобучение. Турин. Европейский фонд образования, 2019. 83 с. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-08/dsc_and_dol_ru_0.pdf (дата обращения: 12.05.2023).
- 7. Вихман А.А., Скорынин А.А. Факторная структура цифровой социализации подростка и ее связь с критическим мышлением и эмоциональным интеллектом // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 11. С. 53–63.

- 8. Гостунская Я.И., Шипилова Е.В., Боченкова М.Ю. Психологопедагогическая компетентность родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 115–118.
- 9. Комплект материалов по цифровым навыкам. Женева: Международный союз электросвязи, 2018. 100 с. URL: https://www.itu.int/en/ITU-D/DigitalInclusion/Documents/Digital-Skills-ToolkitRussian.pdf (дата обращения: 12.05.2023).
- Королева Ю.А. Социальное развитие личности в условиях дизонтогенеза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1(18). С. 88–91.
- 11. Королева Ю.А. Флексибильность как ресурс жизнеспособности современной личности // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 1. С. 5–15.
- 12. Луковенко Т.Г., Митина Г.В., Ильиных Г.С. Условия социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в специальном и инклюзивном образовании // Педагогика. Вопросы теории и практики Pedagogy. Theory & Practice. 2022. Том 7. Выпуск 9. С. 886—894.
- 13. Мангер Т.Э. Педагогические основы социализации личности как субъекта социокультурного пространства // Вестник ТГУ, Вып. 10(138), 2014. С. 59–66
- 14. Мозговая А.В., Шлыкова Е.В. Адаптация к неопределенности среды: ресурсы жителей больших городов // Logos et Praxis. 2019. Т. 18, № 3. С. 124–130.
- 15. Погожина И.Н., Сергеева М.В., Егорова В.А. Цифровая компетентность и детство уникальный вызов 21 века (анализ современных исследований) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2019. (4). С. 80—106.
- 16. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире// Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71–80.
- 17. Токарева М.В., Малярчук Н.Н. Цифровые компетенции учащихся с расстройствами интеллектуального развития // Специальное образование. 2021. №4 (64). С 181–196.
- 18. Deursen A. van, Dijk J. van. The Digital Divide Shifts to Differences in Usage // New Media & Society. 2014. Vol. 16. Issue 3. P. 507–526.
- 19. Lussier-Desrochers D., Normand C. L., Romero-Torres A., Lachapelle, Y., Godin-Tremblay V., Dupont M.- Ève, Roux J., Pépin-Beauchesne L., & Bilodeau P. Bridging the digital divide for people with intellectual disability // Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace. 2017. Vol. 11(1). Article 1. doi: https://doi.org/10.5817/CP2017-1-1.
- 20. Røkenes F., Krumsvik R. Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education A Literature Review // Nordic Journal of Digital Literacy. 2014. Vol 4. №. 9. P. 250–280.
- 21. Skills for an interconnected world. Concept Note/ Mobile Learning Week 2018. UNESCO, ICT in Education. 2018. YUNESKO, https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-mlw2018-concept-note-en.pdf

22. Volkova I.P., Koroleva N.N., Bogdanovskaya I.M., Ikonnikova G.Yu., Mashkova A.V. Problematic Internet Usage by adolescents with disabilities // Education and science. 2019. Vol. 21. Issue 9. P. 98–121.

Об авторе:

КОРОЛЕВА Юлия Александровна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой специальной психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» (460014, г. Оренбург, ул. Советская, д. 19), e-mail: koroleva-y@yandex.ru

DIGITAL SKILLS OF ADOLESCENTS WITH DISABILITIES AS A CONDITION FOR THEIR SOCIALIZATION

Yu.A. Koroleva

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg

The purpose of this study is to theoretically substantiate the problem of conditionality of socialization of modern adolescents with disabilities by the level of their digital skills and experimental study of these skills in adolescents with normative development and with disabilities of three experimental groups (with mental retardation, hearing impairment, with severe speech disorders). The article presents the results of a survey of parents raising adolescents with disabilities. The author concludes that the most important condition for the success of a personality in modern society is its readiness for change and adaptation to uncertainty. The experimental study showed that the basic digital skills (literacy in the field of information and data, communication and collaboration: interaction using digital technologies, creation of digital content, security and problem solving) in adolescents with disabilities and with normative development have not only differences in the level of formation, but also general trends, consisting in the uneven development of skills of different groups, the highest level of communication skills in messengers and social networks, in the least developed digital skills of the «problem solving» group. It is proved that the socialization of a modern teenager is impossible outside the digital environment and without mastering the digital skills that provide the acquisition of cultural practices and form the basis of the skill of functional literacy – adaptation to uncertainty.

Keywords: socialization, social situation of development, digital competence, digital skills, limited health opportunities, adapting to uncertainty.

Принято в редакцию: 29.05.2023 г. Подписано в печать: 18.09.2023 г.

УДК 159.9.072: 616.889

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.141

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ ПОДРОСТКОВ-СИРОТ

К.В. Степанов

ЧОУ ВО «Санкт-Петербургский медико-социальный институт», г. Санкт-Петербург

Рассмотрены предыстория и современное состояние вопроса об умственной отсталости в контексте современного человекознания, а также институциализация отношения к умственной отсталости в обществе. Показаны современные подходы к изучению умственной отсталости подростков-сирот. Рассмотрены понятия «умственная отсталость» и «нормативный интеллект» в контексте проблемы социализации подростков-сирот.

Ключевые слова: подростки-сироты, коррекционная психология, дефектология, ограниченные возможности (психического) здоровья, умственная отсталость.

К предыстории вопроса

исторической ретроспективе отношение к ЛЮДЯМ интеллектуальными нарушениями со стороны общества было наполнено предрассудками, презрением и страхами. Например, в Древнем Риме таких людей использовали в качестве шутов для развлечения, а в эпоху Реформации они считались одержимыми дьяволом и им отказывалось в наличии души, их игнорировали и боялись даже медики [15]. Даже в наше просвещенное время, когда гуманистическое мировоззрение превалирует, в общественном сознании сохранилось немало рудиментов такого отношения лицам с умственной отсталостью, и люди с нарушением интеллекта сталкиваются с негативными реакциями окружающих, а дети и подростки нередко подвергаются травле [16]. Вплоть до середины XIX столетия феномен умственной отсталости был мало изучен и не пользовался популярностью у исследователей, и, как следствие, умственная отсталость не дифференцировалась по степени тяжести. Людей всех возрастных групп, которым в наши дни поставили бы диагноз умственной отсталости, подвергали сегрегации и часто помещали на лечение вместе с людьми, страдающими психическими заболеваниями [30].

К концу XIX столетия в большинстве стран Европы и Северной Америки лечение людей с интеллектуальными нарушениями и специальные образовательные нужды перешли под ответственность государственных школ и учреждений, но пациенты подобных учреждений ошибочно считались неизлечимыми и становились пожизненными их обитателями, где они обучались лишь элементарным

© Степанов К.В., 2023

профессиональным навыкам. К трагическим последствиям привели, появившиеся в Англии и ставшие популярными в США в конце XIX века, теория эволюционной дегенерации (J. Langdon H. Down, 1866) и учение «негативной» (отрицательной) евгеники [18; 32], которые хотя и объясняли «логично» интеллектуальные и социальные проблемы детей с недоразвитием, но были построены умозаключениях и домыслах. Эти недостаточно научно обоснованные и категорично сформулированные заблуждения, принятые в ряде стран в качестве научной теории, привели к тому, что во многих странах Запада (в Канаде, США, Франции, Исландии, Швеции, Норвегии, Нидерландах, Финляндии, Дании, Эстонии, Латвии, Швейцарии) и на Востоке (в Японии) людей с умственным дефектом посчитали угрозой для общества (Leo Kanner) и уже в начале XX века стали подвергать принудительной стерилизации, а позже и физическому уничтожению. Печальный и трагический факт истории, но у идеи «активной неполноценных в умственном или физическом отношении людей было немало сторонников в академическом мире – среди ученых и мыслителей того времени, в том числе и такие известные, как Карл Юнг и Конрад Лоренц, которые искали естественно-научные оправдания действиям нацистских политиков, врачей и нацистов-психиатров [18].

В нацистской Германии активно велась пропаганда убийства неполноценных в умственном отношении людей. По принятой на государственном уровне евгенической программе «Т-4» («Операция Тиргартенштрассе, 4») были уничтожены около 70 тысяч детей и взрослых с умственной отсталостью в самой Германии и более сотни тысяч были уничтожены в оккупированных странах Восточной Европы и СССР в годы Второй мировой войны [17; 32]. Хотя преступления нацистов по отношению к людям с умственной отсталостью были осуждены еще Нюрнбергским трибуналом на процессе по делу врачей [33], но следует отметить, что на официальном уровне профессионального сообщества Германии вина за эти злодеяния была признана с большим сопротивлением: лишь спустя десятилетия после окончания Второй мировой войны — только в 2001 году — Немецкая психиатрическая ассоциация и Германское общество психиатрии, психотерапии и невропатологии впервые публично попросили за них прощения [6].

Из журналистских расследований середины 1960-х годов широкой общественности стало известно и о тяжелых условиях существования и грубых нарушениях условий лечения пациентов государственных клиник для людей с умственной отсталостью в США. Мнение Гелба подтверждает эти факты и было сформулировано таким образом, что «слабоумные, чьи умственные нарушения являлись наименьшими, считались угрозой обществу, поскольку, в отличие от безумцев, они могли с легкостью сойти за нормальных. Люди с интеллектуальными

нарушениями ... в очередной раз стали восприниматься как угроза для общества; их вновь боялись и подвергали остракизму» (Gelb, 1995) [28].

В наши дни в мире ситуация в целом складывается драматично, а в некоторых странах и трагично. С большой тревогой мы наблюдаем, как разворачивается духовный и социально-нравственный кризис в обществе так называемого «коллективного Запада», возглавляемого США, как системно разрушаются традиционные семейные, социокультурные и морально-нравственные ценности, где снова стали популярны идеи нигилизма и отрицательной евгеники. Во многих из этих стран отклонения психо-сексуального и аномального личностного развития, некоторые психические и поведенческие расстройства детей и взрослых сегодня признаются нормой, узаконены и практикуются активная и пассивная эвтаназия, о которых в прошлые десятилетия лишь немногие позволяли себе рассуждать как о допустимых и приемлемых (Дж. Рейчелс, 1983) [31].

Отечественная школа психологии от своих истоков развивалась в гуманистическом русле. Поэтому даже возникшее и существовавшее с 1920-го по 1929 годы «Русское евгеническое общество» отвергало отрицательную евгенику и занималось проблемами евгеники положительной. Отношение к людям с умственной отсталостью было гуманным. И в современной России продолжаются традиции гуманного отношения к людям с умственной отсталостью [5].

Институционализация отношения в обществе к умственной отсталости

В наши дни отношение к людям с интеллектуальными нарушениями, и в частности к детям с умственной отсталостью, институционализировано почти во всех странах мира. Согласно статье 1 Конвенции о правах ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей ООН в 1989 году (далее – Конвенция), ратифицированной в большинстве стран мира, в том числе и в нашей стране (в 1990 году – СССР, в 1991 году – Российская Федерация), «ребенком считается каждое человеческое существо до достижения им 18-летнего возраста» [10]. Статья 3 этой Конвенции предписывает государствам обеспечивать социальной защитой детей, заботиться об обеспечении их безопасности и здравоохранении. Дети, которые временно или постоянно лишены семейного окружения, имеют право на особую защиту и помощь, предоставляемые государством (статья 20 Конвенции). Согласно статье 23 Конвенции, неполноценные в умственном отношении дети должны вести полноценную и достойную жизнь в условиях, которые обеспечивают их достоинство, способствуют уверенности в себе и облегчают им возможность принимать активное участие в жизни общества. Неполноценные в умственном или физическом отношении дети имеют право на особую заботу и помощь, на эффективный доступ к

услугам в области восстановления здоровья, образования, подготовку к трудовой деятельности, медицинское обслуживание и др. Также государство должно принимать все необходимые меры для психологического восстановления и социальной реинтеграции детей, являющихся жертвой – переживших кризисные ситуации (статья 39 Конвенции) [10].

В период с 2011-го по 2021 гг. в России динамика общей заболеваемости умственной отсталостью характеризовалась снижением показателей на 14,1%, но отметим, что показатель первичной заболеваемости психическими расстройствами снизился во всех возрастных категориях, за исключением лиц 15–17 лет, где отмечен его рост на 6,0% [13]. По данным зарубежных авторов, в популяциях европейских стран умственно отсталыми людьми признаются 2,5–3% населения [27, 29].

Отечественные ученые, психиатры, специальные и коррекционные психологи уделяют большое внимание исследованию людей с интеллектуальными нарушениями и особенно детей и подростков с умственной отсталостью, исследованию самого феномена умственной отсталости и поиску эффективных способов психологической помощи людям с нарушением интеллектуального развития. Многочисленные аспекты ментальной инвалидности, вопросы социализации инвалидов с ментальными нарушениями изучаются и разрабатываются медицинской антропологией и биоэтикой. Рост исследований в данной предметной области показывает позитивную динамику изменений отношения в общественном сознании к проблеме умственной отсталости.

Современные подходы к исследованию умственной отсталости подростков-сирот

В современной психологической литературе представлено множество концепций и теоретических подходов к пониманию проблемы психического и интеллектуального развития, часто противоречащих друг другу, с существенно различными представлениями о движущих силах и механизмах этого развития, о его показателях и закономерностях, с принципиально отличными представлениями о происхождении и самом существовании психической реальности [1; 20]. Тем не менее общепринятые теории интеллекта развиваются преимущественно в рамках рационального критического мировоззрения, а в практическом плане чаще всего обсуждаются психометрическая (теория коэффициента умственного развития IQ) и системная теории интеллекта [4, 23]. Особым направлением в науке является изучение генетики умственной отсталости [12].

Понятия «умственная отсталость» и «нормативный интеллект» – это условные понятия [7]. Само понятие «норма психического развития» – это лишь один из способов мышления исследователя, один из инструментов рационального поиска научной истины. Однако это понятие отнюдь не фантом и не симулякр, оно обретает вес и значимость в контексте ситуаций ответственных жизненных решений. В нашем случае это ситуации,

когда требуется экспертная оценка готовности подростка-сироты с легкой степенью умственной отсталости к трудовой деятельности, возможности отвечать за себя и свои поступки, готовности к самостоятельной жизни [2].

Такой подход позволяет конкретизировать, каким образом тип дизонтогенеза — легкая степень умственной отсталости — связан с другими свойствами (качествами) психической реальности подросткасироты. Это, в свою очередь, создает как проблему прогностической психодиагностики, так и дает возможность говорить об обоснованной коррекционной работе специального психолога с подростком-сиротой по направленному изменению параметров его психического развития.

Цель представленного анализа исследований умственной отсталости состояла не только в том, чтобы показать наличие различных клинических и интегративных подходов к проблеме. Цель заключается и в том, чтобы обнаружить и выделить тот круг авторов, чей подход близок друг другу, которые признают наличие психической реальности как принадлежащей индивидуальному бытию человека и подверженной изменению в течение жизни. Для проведения нашего исследования важен факт признания и выделения ими специфически относительно устойчивых и относительно изменчивых качеств и свойств (характеристик) психики, рассмотрения сложной структуры психической организации личности [1].

В современных научных психолого-педагогических и социальнопсихологических работах и публикациях по психологии умственной отсталости наблюдаются тенденции высвобождения из-под жесткой регламентации и доминирования медицинской терминологии, все чаще предпочтение отдается именно психолого-педагогическим терминам, гуманным социально приемлемым [3]. Мы придерживаемся точки зрения, что все эти термины следует рассматривать в единстве: умственная отсталость – интеллектуальная недостаточность – психическое недоразвитие; равно как и минимальная мозговая дисфункция – трудности в обучении – задержка психического развития. Все эти понятия последовательно отражают психологический, медицинский и педагогический взгляд на один и тот же объект (субъект) исследования [11]. Однако нельзя исключать уникальности каждого рассмотренного психического явления. Междисплинарный подход помогает расширить представление об изучаемом феномене, в частности увидеть сочетание общего и специфического в нем.

В традиции отечественной школы дефектологии, в среде специалистов, в частности дефектологов, сложилось несколько подходов к пониманию сущности умственной отсталости. Л.С. Выготский выдвинул идею о системном строении дефекта: первичные нарушения биологического характера и вторичные — социального. Наиболее употребительным является определение С.Я. Рубинштейн (1970): «умственная отсталость — это стойкое нарушение познавательной

деятельности вследствие органического поражения головного мозга, имеющее диффузный характер» [19]. В МКБ-10 уже дается другое, в некотором смысле более развернутое определение: отсталость - это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, то есть когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей» [14]. В американской классификации DSM-5 термин «умственная отсталость» (mental retardation) заменен терминами «интеллектуальная инвалидность» (Intellectual disability) и «нарушения интеллектуального развития» (disorders of intellectual development) соответственно [26].

В последние десятилетия в русле развития психологических наук происходит существенное изменение позиций в понимании умственной отсталости, все больше выявляется роль социокультурных факторов [2].

Различные подходы умственную отсталость рассматривают как стойкое нарушение познавательной деятельности [19]; расстройство эмоционально-волевой сферы [3]; качественные изменения всей психики, личности в целом, особая атипия развития, при которой нарушен не только интеллект, но и аффективная сфера [21]; социальную неадаптированность [11].

Все вышеперечисленные подходы в разной степени отражают действительное положение вещей, что подтверждает сложность и многомерность изучаемого феномена умственной отсталости. Однако эта многомерность подходов имеет свои ограничения, и она не соответствует современном вызовам, стоящим перед коррекционной психологией в контексте оказания системной психологической помощи подросткам этой категории.

практика Современные исследования общественная свидетельствуют, что подростков в случаях легких нарушений интеллекта можно социально адаптировать и обучить профессии, если использовать специфические методы, приемы и средства обучения, при правильной организации, коррекционной направленности обучения и индивидуальном дифференцированном подходе [22]. Хотя количество психологических, дефектологических, педагогических и социальных исследований умственно отсталых подростков в последнее время увеличилось, но в отношении подростков-сирот с легкой степенью умственной отсталости исследований факторов психического развития по-прежнему недостаточно, и мы в своем исследовании попытались расширить представления о структуре психических нарушений и их адаптивных возможностях, поскольку психология обучения профессионально-трудовой подготовки подростков с нарушением развития является одной из областей исследования коррекционной психологии [24].

В настоящее время коррекционная психология и дефектология располагают значительными данными о специфике психической

деятельности лиц с легкой степенью умственной отсталости, но дискуссионным до сих пор остается вопрос о причинах возникновения умственной отсталости, хотя история ее изучения и имеет глубокие корни [5]. По мнению одного из известнейших специалистов Д.Н. Исаева (2007), определить причину возможно лишь в 6–35% случаев. Чаще всего причины умственной отсталости условно делят на две группы: эндогенные, обусловленные генетическими факторами, и экзогенные, связанные с внешними факторами (травмами, инфекциями и т.д.). Патогенез различных форм умственной отсталости отличается и зависит от качества и интенсивности вредоносного фактора, а также и от этапа онтогенеза, когда происходит повреждающее воздействие, приводящее к патогенезу [9].

Экспериментальные исследования в значительной мере дополняют картину проявлений умственной отсталости [25]. Среди многих нарушений ведущей выделяется патологическая инертность нервных процессов (В.В. Лебединский, Д.Н. Исаев, 1982). Клинические наблюдения также показывают, что дети и подростки с умственной отсталостью в деятельности и поведении стереотипно повторяют одни и те же формы и с большим трудом переходят от старых устоявшихся связей к новым. Мотивы деятельности подростков этой категории связаны только с конкретной ситуацией и часто препятствуют достижению перспективных целей (О.В. Защиринская, 2013; Д.Н. Исаев, 2003; В.И. Лубовский, 1963, 1989; И.И. Мамайчук, 1995; М.С. Певзнер, 1973; М.С. Певзнер, А.Р. Лурия, 1973) [8].

Одна из причин углубления в сущность психологических феноменов умственной отсталости заключается в трансформации социальных и культурных процессов. В последнее время происходит все более заметное смещение отношения общества и государства в сторону интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и лиц с интеллектуальными нарушениями, в широкий социум. Относительно подростков-сирот с умственной отсталостью в прошлое уходит сегрегация, все большее внимание уделяется выявлению психологических потенциалов и ресурсов, которые могут реализоваться в процессе обучения, освоения профессии и социального взаимодействия.

Список литературы

- 1. Абакумова И.В., Рядинская Е.Н., Голубова В.М. Системно-структурный анализ теорий психологических трансформаций личности // Российский психологический журнал. 2017. № 1. С. 10–24.
- 2. Агавелян О.К., Агавелян Р.О. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики. Новосибирск: НИПКиПРО, 2004. 413 с.
- 3. Бездетная О.С. Эволюция понятия «умственно отсталый» в зарубежной и отечественной дефектологии // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2006. № 9. С. 1053. https://elibrary.ru/contents.asp?id=33377115

- 4. Бирюкова А. Интеллект как основа развития личности: понятия и определения интеллекта // Аналитика культурологии. 2009. № 2. С. 73–75.
- 5. Выготский Л.С. Основные проблемы дефектологии // Собр. соч.: в 6 т. Т. 5, М., Педагогика, 1983. 386 с.
- 6. Герлант У. Эвтаназия преступление национал-социалистов // Вестник Ассоциации психиатров Украины. 2013. № 2. http://www.mif-ua.com/archive/article/36252
- 7. Десфонтейнес Л.Г. Научные и житейские подходы к определению понятия «интеллект» // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 1. С. 50–53.
- 8. Защиринская О.В. Нарушение общения у детей и подростков с легкой умственной отсталостью: феноменология, модель, социализация: автореф. дис. . . . д-ра психол. наук: 19.00.04 Медицинская психология. СПб., 2013. 50 с.
- 9. Исаев Д.Н. Умственная отсталость детей и подростков. СПб.: Речь, 2007. 390 с.
- 10. Конвенция о правах ребёнка. Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи ООН, 44-я сессия, Дополнение № 49 (A/44/49). С. 230–239. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml
- 11. Коробейников И.А. О соотношении и роли органических и социальных факторов в формировании диагноза «легкая умственная отсталость» / И. А. Коробейников // Дефектология. 2012. № 2. С. 14–21.
- 12. Лавров А.В., Банников А.В., Чаушева А.И., Дадали Е.Л. Генетика умственной отсталости // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2016. № 6. С. 13–20.
- 13. Макушкина О.А., Яздовская А.В. Психиатрическая служба Российской Федерации: вопросы организации и мониторинг показателей (2011–2021 гг.). Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2022. № 4 (117). С. 72–82.
- 14. МКБ-10 (F70). [Электронный ресурс]. URL: https://mkb-10.com/index.php?pid=4380 (дата обращения: 06.04.20 г.).
- 15. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология: Нарушения психики ребенка. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: ОЛМА-пресс, 2003. 511 с..
- 16. Николаенко Я.Н., Колосова Т.А. Коррекция агрессивного поведения у детей и подростков с нарушением интеллекта: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов. СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2013. 88 с.
- 17. Петрюк П.Т., Петрюк А.П. Психиатрия при нацизме: последствия дегуманизации психиатрической практики на временно оккупированных территориях СССР. Сообщение 7 // Психічне здоров'я. 2012. № 2. С. 77–89.
- 18. Рахмайлов Е.В. Евгеника и расовая гигиена как социально-философская составляющая идеологии фашизма // Science and world. 2014. Т. 1. № 10(14). С. 104–107.
- 19. Рубинштейн С.Я. Психология умственно-отсталого школьника: учебное пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
- 20. Сергиенко Е.А. Принцип субъектности и принцип развития // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. М.: ИПРАН, 2018. С. 365–373.
- 21. Сорокин В.М. Специальная психология: учебное пособие / под науч. ред. Л.М. Шипициной. СПб.: Речь, 2004. 216 с.
- 22. Хвастунова Е.П., Деларю В.В. Социальная адаптация подростков с умственной отсталостью: институциональный подход // Волгоградский научно-медицинский журнал. 2018. № 2 (58). С. 3–6.
- 23. Холодная М. Психология интеллекта. Парадоксы исследования: учебное пособие. 3-е изд., пер. и доп. М.: Litres, 2018. 226 с.

- 24. Чепкая Л.М., Дроздов Ю.А. Социальная адаптация и трудовое устройство выпускников вспомогательных школ // Дефектология. 1983. № 1. С. 35–37.
- 25. Шипицына Л.М. Девиантное поведение подростков с отклонениями в психическом развитии и пути его профилактики // Поведение риска: современные направления исследования и профилактики: материалы междунар. науч.-практ. конф. Санкт-Петербург, 24 февраля 2012 г. СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии» 2012. С. 5–16.
- 26. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5). Arlington, VA: «American Psychiatric Publishing», 2013. P. 33–41, 727. 992 p.
- 27. Armatas V. Mental retardation: definitions, etiology, epidemiology and diagnosis. Journal of Sport and Health Research. 2009.1(2), pp. 112–122.
- 28. Gelb, S. A. (1995). The beast in man: Degenerationism and mental retardation, 1900–1920. Mental Retardation, 33, 1–9. Gelb, S.A. (1997).
- 29. Jacobson John, W., Mulick James, A., Rojahn Johannes. Epidemiology and Etiology of Mental Retardation. Springer, 2007. 38 p.
- 30. Klemera E., Brooks F.M., Chester K.L., Magnusson J., Spencer N. Self-harm in adolescence: protective health assets in the family, school and community // International journal of public health. 2017. V. 62, №6. Pp. 631–638.
- 31. Rachels J. Active and Passive Euthanasia. From: Moral Issues. Ed. by J. Narveson. Oxford University Press. 1983. P. 1–6.
- 32. Read J., Masson J. Genetics, eugenics and mass murder // Models of Madness: Psychological, Social and Biological Approaches to Schizophrenia/ Edited by J. Read, R.L. Mosher, R.P. Bentall. Hove, East Sussex: Brunner-Routledge, 2004. 373 p.
- 33. Seidelman W. Nuremberg lamentation: for the forgotten victims of medical science // BMJ: journal. 1996. September. V. 313. № 7070. Pp. 1463–1467.

Об авторе:

СТЕПАНОВ Константин Владимирович — старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ЧОУ ВО «Санкт-Петербургский медико-социальный институт» (195271, Санкт-Петербург, Кондратьевский пр-кт, д. 72, лит. A); e-mail: rsm97@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3439-4381

MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF MENTAL RETARDATION IN ADOLESCENT ORPHANS

K.V. Stepanov

Saint Petersburg medical and social Institute, Saint Petersburg

The prehistory and current state of the issue of mental retardation in the context of modern human knowledge, as well as the institutionalization of attitudes towards mental retardation in society, are considered. Modern approaches to the study of mental retardation of orphans are shown. The concepts of «mental retardation» and «normative intelligence» are considered in the context of the problem of socialization of orphans. **Keywords:** orphaned teenagers, correctional psychology, defectology, mental retardation, health limitations.

Принято в редакцию: 14.08.2023 г. Подписано в печать: 05.09.2023г.

ОБШАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.046.4

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.150

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ЛОРЕНСА АРТУРА КРЕМИНА ОБ ИДЕАЛЬНОМ УЧИТЕЛЕ

Е.В. Астапенко

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Цель исследования состоит в интерпретации педагогических идей Л.А. Кремина об идеальном учителе в контексте их актуальности для отечественной педагогики. Статья раскрывает важность изучения истории педагогики на факультетах подготовки учителей. Научная новизна состоит в обобщении и критическом анализе педагогических идей ученого о том, каким должен быть идеальный школьный учитель на современном этапе развития отечественного образования. В результате обозначены профессионально важные характеристики идеального учителя и его главные личностные качества, позволяющие ему выполнять главную миссию.

Ключевые слова: Лоренс Артур Кремин, идеальный школьный учитель, история педагогики, американская педагогика.

Отечественное образование сегодня первых одним ИЗ адаптируется к внешним и внутренним вызовам, связанным с изменениями в экономическом развитии, с появлением новых профессий и способов обучения. Цифровая эпоха оказала ощутимое влияние на сферу образования. Современные школьные учителя вынуждены быстро осваивать и применять новые методики преподавания и использовать преимущества информационных технологий. Профессия «учитель» перестает быть лишь набором конкретных трудовых функций, но требует от педагога новых усложненных профессионально значимых умений, а также личностных качеств, которые в совокупности помогают выполнять учителю самую важную миссию - передавать знания, воспитывать, заставлять думать и прививать нравственные и этические ценности молодому поколению. Сегодня особенно важно признать, нравственные приобретают «культурные, цели-ценности доминирующий характер и рассматриваются как основной результат образования» [6, с. 74]. Основная цель статьи – интерпретировать педагогические идеи Л.А. Кремина об идеальном школьном учителе и показать их актуальность для отечественной педагогики.

Обращение к педагогическим воззрениям видного американского педагога Лоренса Артура Кремина (1925–1990) неслучайно. Основные педагогические идеи видного ученого и педагога не теряют, а обретают

© Астапенко Е.В., 2023

новые смыслы для отечественной педагогики и взгляда на личность идеального школьного учителя. Анализ содержания отечественных образовательных программ по подготовке школьных учителей выявил заметное сокращение часов, отведенных на изучение истории педагогики на педагогических факультетах вузов, что, в конечном счете, влияет на качество подготовки современных педагогов. Плохая осведомленность в вопросах истории педагогики, по мнению Л.А. Кремина, историка американской педагогики, члена Комитета по изучении влияния образования на историю США при Фонде Форда, профессора педагогики Колумбийского университета, негативно сказывается на эффективности работы школьного учителя, на методах и приемах обучения. Именно история педагогики помогает осмыслить педагогический опыт разных поколений, развитие педагогической культуры, традиций, методик и подходов к воспитанию и обучению, к познанию личности. Указанная проблема актуальна для отечественного образования, свидетельствуют дискуссии XXIX сессии Научного совета Российской образования по проблемам истории образования педагогической науки (2012, г. Волгоград), где было особо подчеркнуто, что «в плане содержания историко-педагогического образования объективно сложилось острое противоречие между постоянно расширяющимся объемом историко-педагогического знания и сокращением количества часов на изучение курса истории педагогики» [3, с. 143].

Отечественные ученые, историки педагогики неоднократно указывали на важность изучения истории развития цивилизации и становления образования, и как справедливо заметил М.В. Богуславский, именно «реминисценции прошлого разных эпох не только становятся мировоззренческой основой современной жизни, но и наполняют всю духовную атмосферу общества» [2, с. 13]. Неслучайно сегодня наблюдается ≪не только мощный преемственный государственной власти к историческому прошлому, но и стремление использования его героических страниц для формирования национальной идентичности, сплочения граждан в условиях сложной международной политической и экономической обстановки» [2, с. 13].

Какие требования предъявляются к идеальному школьному учителю сегодня? Каким критериям он должен соответствовать, чтобы не только отвечать вызовам времени, но и быть на шаг впереди?

Лоренс А. Кремин настойчиво заявляет о том, что знание истории для современного педагога является острой необходимостью, поскольку формирует историческое мышление и помогает адекватно оценивать все изменения в обществе. Если педагог не сформировал такое мышление, то он будет находиться в ловушке узких, актуальных на коротком этапе истин, догм, теорий, которые будет считать единственно правильными. Но общество и экономика развиваются довольно быстро, и школьному

учителю предстоит первому адаптироваться, приспосабливаться к изменениям, реформам, анализировать положительные и отрицательные последствия, которые могут произойти вследствие реформ. Только понимание истории и ее закономерностей, а также собственного педагогического опыта позволит учителю правильно оценить тенденции развития образования и общества в целом.

Лоренс А. Кремин уже в середине XX века занялся тщательным исследованием исторических документов о зарождении и становлении школьного образования в США, его особенностей и влияния европейской культуры на сущность и цели образования. По мнению ученого, критическое осмысление педагогического опыта в исторической парадигме позволяет не только построить новые системы образования, но и учесть ошибки и заблуждения, с которыми сталкивались педагоги в своей работе в определенный исторический период. Попытки реформирования образования без изучения исторических документов по педагогической тематике и исследований практических и теоретических работ в сфере воспитания и образования приводят к провалу нововведений и, как результат, — низкие баллы итоговых тестов выпускников американских школ.

Только тщательное и детальное изучение истории педагогической участвующими В принятии решений мысли лицами, совершенствованию образования, в первую очередь школьного, позволит принимать взвешенные решения, учитывающие многокультурный состав населения США, развитие экономики, глобализационный вектор образования и социальный климат. Но до определенного момента «вопросам анализа предпосылок, стратегий образования, предрассудков и нормативных документов ... почти не уделялось должного внимания, поэтому у некоторых педагогов, общественных и государственных деятелей имеется несколько искаженное представление о школьном образовании и его целях» [1, с. 126]. Анализ исторических источников Л.А. Креминым выявил поверхностное освещение истории развития образования в США, ограниченность методологической базы.

Педагог и ученый-исследователь предпринял попытку детально и критически изучить проблему в «социоэкономическом контексте, определяющем структуру и содержание формального школьного образования» [5, с. 257]. В своих исследованиях ученый уделял огромное значение личности школьного учителя, без которого невозможно осуществлять даже малейшие изменения и реформы в образовательном пространстве. Одна из заслуг ученого состоит в том, что дисциплина «история образования» стала обязательным предметом в курсе подготовки школьных учителей и содержание ее было качественно переработано.

Л.А. Кремин исследовал исторический материал, рассматривая изменения в системе образования с разных позиций. В его трудах («The

transformation of the school: Progressivism in American Education, 1876-1957», «The American school», 1958; «The Problem of Curriculum making», 1956, «Popular Education and Its Discontents», 1990) и многих других не представлена критическая оценка этапов образования США, но и обоснована взаимосвязь социальной истории, методов преподавания, государственной политики на развитие личности и его интеллектуальных способностей. Особое место в работах ученого занимают размышления о том, как рационально разрабатывать учебные планы, отвечающие требованиям времени и экономическим вызовам. Ученый отмечает недовольство общественности и, в первую очередь, родителей среднестатистического подростка, качеством школьного образования. Многокультурный состав населения США, расслоение общества, потоки мигрантов существенно влияют на содержание и специфику преподавания в американских школах. Неслучайно Л.А. Кремин отмечает, что «новая история концептуализировала государственное школьное обучение как подчиненное образование, способное усилить господствующие модели социального неравенства. Она определила первостепенную роль истории образования как исследования роли формального школьного обучения в более широком социальном контексте» [5, с. 262]. Исторический характер педагогических идей обобщить ключевые размышления Л.А. позволяет Кремина относительно концепта «идеальный школьный учитель» в современном ракурсе применительно к отечественной педагогике.

В курсе обучения будущие учителя изучают много полезных дисциплин, которые в той или иной степени развивают кругозор педагога, повышают его интеллектуальный уровень, а главное обучающиеся приобретают и отрабатывают профессиональные навыки. Однако, как справедливо отмечает Л.А. Кремин, образование учителя не заканчивается в момент получения документа о соответствующей квалификации, оно продолжается всю жизнь. Идея обучения на протяжении всей жизни (1968, ЮНЕСКО) неоднократно актуализируется Л.А. Креминым в книгах, многочисленных интервью и научных статьях. Одним из интереснейших источников информации для повышения профессионального уровня педагога являются труды по истории педагогики. Некогда прогрессивные идеи со временем могут быть переосмыслены и адаптированы под другие запросы общества. Только время и реальная практика покажут, какие идеи показали свою актуальность, неизменность, действенность вне обстоятельств и тенденций. Идеальный школьный учитель должен изучать рефлексировать лучшие педагогические концепции и по возможности использовать их в своей практике, адаптируя под обстоятельства [7].

Л.А. Кремин подчеркивает, что было бы полезным изучать на курсах повышения квалификации школьных учителей лучшие

педагогические идеи, концепции, методы преподавания в рамках дисциплины «история образования». Поскольку история педагогики и образования уже собрала в себя лучшие образцы педагогической теории и практики, то необходимо рефлексировать опыт прошлого с критическим современным взглядом на мир, социум и развитие интеллектуальных способностей личности. Идеальный учитель четко понимает цели и задачи обучения, а главное, конструирует образовательный маршрут, каким наиболее кратким и эффективным способом можно достичь всех поставленных целей. Л.А. Кремин настаивает на тщательном изучении и применении в своей ежедневной практике всеми педагогами системы ученых целей — таксономию Бэнджамина Блума (1956). Применение этой модели обучения обеспечит высокое качество преподавания, что, в свою очередь, позволит школьным учителям добиваться лучших результатов обучения.

Обучение — это постоянный диалог учителя и ученика. Только в совместной деятельности педагога и его учеников, в постоянных спорах и обсуждениях обучающийся будет учиться находить свои уникальные выводы, аргументировать свою собственную позицию по многим вопросам. Идеальный учитель, в трактовке Л.А. Кремина, постоянно стимулирует развитие ребенка, прививает интерес к чтению, применяя в своей ежедневной практике новые и эффективные старые методики, доказавшие свою результативность на протяжении многих десятилетий.

Л.А. Кремин убежден, что «рост в интеллектуальном и других планах должен вести к еще большему росту, должно быть постоянное совершенствование» [1, с. 129].

Огромное значение в личности идеального школьного учителя является грамотная речь, владение красивым литературным языком. Именно учитель служит примером хорошего оратора, человека, который способен не только убеждать, интересно рассказывать сложные научные теории и концепции понятным языком, но и помогает молодому поколению любить литературу, историю и способствую расширению словарного запаса. К сожалению, по стойкому убеждению ученого, средства массовой информации не являются источниками богатого литературного языка с красивыми изобразительными средствами.

Язык — постоянно изменяющая и пополняемая система. Ежедневно в речи и в языке появляются новые слова и словосочетания, отражающие перманентные изменения в жизни людей. Идеальный учитель всегда готов разъяснить новые термины, поэтому он первым должен отслеживать изменения, интересоваться инновациями в социальной и экономической жизни.

Л.А. Кремин подчеркивает в своих многочисленных интервью, что государство стремится иметь лучших учителей, но образовательная и экономическая политика уделяет этому вопросу недостаточно

внимания. Децентрализованное школьное образование прямо зависит от политики каждого конкретного штата. Значительных расхождений в учебных программах не наблюдается, зато вознаграждение педагогов может отличаться в разы от штата к штату. Амбициозные молодые педагоги выбирают смену места жительства и работы в пользу достойной оплаты их нелегкого труда. К сожалению, зарплата в системе отечественного образования зачастую не соответствует сумме усилий, которые затрачивает среднестатистический учитель ежедневно. По этой причине как в России, так и в США наблюдается дефицит педагогических кадров, особенно в малых провинциальных городах и в сельской местности.

свободного Значительную часть времени подростки предоставлены самим себе. Л.А. Кремин в этой связи критически отзывается о влиянии телевидения (а сегодня и социальных сетей) на сознание подростков, которые в совокупности оказывают на сознание, поведение и образ мышления молодого поколения неограниченное влияние. Но именно школьные учителя, по мнению педагога, должны служить примером во всем, могут научить фильтровать информацию, не верить всему тому, что пытаются навязать нам СМИ. В одиночку учитель не может справиться с этим. Только совместными усилиями педагогов, родительского сообщества при поддержке заинтересованных лиц на государственном или муниципальном уровнях можно добиться продвижения в данном вопросе. Кроме того, Л.А. Кремин обеспокоен тем, что телевидение и другие СМИ разрушают ценности школьного образования. Чаще разрешение конфликта ценностей становится задачей школьных учителей, а не родителей обучающихся, но разъяснить, убедить, какие именно ценности и убеждения являются непреходящими и имеют нравственные основания – является труднейшей задачей.

Неслучайно Л.А. Кремин выделяет важную проблему, которая требует серьезного обсуждения на высоком уровне, а именно: каким образом школьные педагоги МОГУТ адаптировать учащихся к современному миру? Несмотря на то, что Соединенные Штаты Америки провозглашают себя демократическим государством, в котором любой гражданин свободен в своем выборе, на практике многие права граждан игнорируются, равенство в правах и свободах прописано лишь на бумаге. Тем не менее школьные учителя практически в одиночку пытаются решить поставленную проблему, ежедневно находясь в поиске лучших решений сложных социальных противоречий, каждый на своем уроке, каждый в рамках своей дисциплины. Здесь важно подчеркнуть, что авторитет педагога значим для обучающегося. Л.А. Кремин убежден, что идеальный школьный учитель был и является авторитетной фигурой для молодого поколения, это личность, которой они доверяют и к чьим мнениям прислушиваются. Согласимся c утверждением отечественных исследователей Е.В. Елисеевой и Н.С. Кирилова о том,

что «авторитет педагога – это основное условие духовно-нравственного влияния на ученика, развития у него интереса к знаниям, выстраивания его ценностных ориентиров, формирования определенного стиля мышления» [4, с. 217].

Историк американского образования, педагог и видный ученый Л.А. Кремин вывел на новый научный уровень изучение истории педагогической мысли. Благодаря усилиям ученого дисциплина «история образования» вошла в перечень значимых предметов курса обучения педагогов и была переработана с учетом критических научных исследований и тщательной проработки архивных документов о зарождении, становлении и развитии образования в США и мире. Этот анализ позволил осмыслить традиции, наметить перспективы развития школьного и высшего образования, объяснить проблемы, с которыми сталкивались школьные учителя, обосновать тенденции и концепции образования, возможные пути реформирования системы школьного и высшего образования [1].

Интерпретация педагогических идей Л.А. Кремина о сущности образования, месте и роли педагога в учебном процессе выявила важные качества идеального школьного учителя. Профессионально значимыми характеристиками являются следующие: качественное педагогическое профессиональное образование; хорошая осведомленность в области дисциплины «история образования»; регулярное повышение квалификации, самосовершенствование, постоянное отслеживание и рефлексия новых тенденций развития общества и культуры для пересмотра и уточнения целей и задач обучения; изучение лучших образцов педагогической мысли мировой педагогики; умение мотивировать обучающихся к самообучению и совершенствованию, применение в педагогической практике таксономии Б. Блума; способность научить детей самостоятельно мыслить, брать ответственность за принятые решения и уметь обосновывать сделанный выбор; ставить приоритетной задачу развития интеллектуальных способностей учащихся и воспитывать нравственные ценности.

Важными личностными качествами идеального школьного учителя выявлены: владение грамотным классическим литературным языком, умение выслушать подростка и дать ему высказать свою точку зрения, понимание ценностей общества; нравственность, толерантность, готовность оказывать помощь в решении сложных социальных вопросов [1].

В своих многочисленных статьях и книгах историк образования Лоренс А. Кремин затронул массу вопросов, на которые по-своему пытаются ответить Дж. Брунер, Г. Гарднер, Дж. Гудлэд, А. Коэн, Дж. Тэйлор Гатто, Д. Равич, Ф. Джексон, М. Фуллан и многие другие педагоги, которые представляют свои суждения и сценарии реформирования школьного образования, в которых главным героем всегда был и будет оставаться школьный учитель.

Список литературы

- 1. Астапенко Е.В. Идеал школьного учителя в трудах американских мыслителей XX начала XXI века: дис. . . . доктора пед. наук: 13.00.01. Тверь, 2019. 361 с.
- 2. Богуславский М.В. Миссия историка педагогики в информационную эпоху // Источники исследования о педагогическом прошлом: Интерпретация проблем и проблемы интерпретации: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. 2019. М.: МПГУ. С. 13–19.
- 3. Богуславский М.В., Куликова С.В. Проблемы и перспективы историкопедагогического образования в современной России // Известия ВГПУ. 2013. №2 (77). С. 142–149.
- 4. Елисеева Е.В., Кирилов Н.С. Миссия учителя в историко-педагогическом контексте // Эпоха науки. 2022. №32. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/missiya-uchitelya-v-istorikopedagogicheskom-kontekste (дата обращения: 26.07.2023).
- 5. Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. С.И. Деникиной; под науч. ред. М.С. Добряковой; Нац. Исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. Дом ВШЭ, 2012. 488 с.
- 6. Уткин А.В. Демаркация понятия «миссия учителя» в системе категориального аппарата педагогической науки // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. №1 (34). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/demarkatsiya-ponyatiya-missiya-uchitelya-v-sisteme-kategorialnogo-apparata-pedagogicheskoy-nauki (дата обращения: 26.07.2023).
- 7. Cremin L.A. The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957. NY: Alfred A. Knopf, 1961. 213 p.

Об авторе:

АСТАПЕНКО Елена Владимировна — доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elenastap@gmail.com

UPDATING THE PEDAGOGICAL IDEAS OF LAWRENCE ARTHUR CREMIN ABOUT THE IDEAL TEACHER

E.V. Astapenko

Tver State University, Tver

The purpose of the study is to interpret the pedagogical ideas of L.A. Kremin about the ideal teacher in the context of their relevance to Russian pedagogy. The article reveals the importance of studying the history of pedagogy in teacher training faculties. Scientific novelty lies in the generalization and critical analysis of the pedagogical ideas of the scientist about what an ideal schoolteacher should be like at the present stage of the domestic education development. As a result, the professionally important characteristics of the ideal teacher and his main personal qualities to fulfill the main mission are indicated. **Keywords:** Lawrence Arthur Cremin, an ideal school teacher, history of pedagogy, American pedagogy.

Принято в редакцию: 16.08.2023 г. Подписано в печать: 12.09.2023.

УДК 373.23

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.158

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА¹

Л.Н. Галкина, В.С. Васильева

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарнопедагогический университет», г. Челябинск

Рассматриваются особенности педагогического сопровождения познавательного развития детей раннего возраста с учетом личностнодеятельностного подхода. В основе педагогического сопровождения познавательного развития рассматривается потребность ребенка в сенсорной познавательной активности. В качестве основного аспекта педагогического сопровождения познавательного развития детей раннего возраста выступает организация образовательного процесса, который предполагает реализацию содержания, использование адекватных возрасту детей методов и приемов обучения, связанных с освоением предметного мира с позиции цвета, формы, количества, величины, ориентировки в пространстве, формы организации обучения, а также развивающей предметно-пространственной обогащение Выявлены особенности познавательного развития детей раннего возраста, которые позволяют определить специфику педагогического этапами: сопровождения В соответствии мотивационноорганизационным, содержательно-деятельностным, рефлексивно-игровым. Ключевые слова: познавательное развитие, педагогическое сопровождение, этапы педагогического сопровождения: мотивационноорганизационный, содержательно-деятельностный, рефлексивноигровой, личностно-деятельностный подход.

Познавательное развитие является ведущим в формировании познавательной активности и наглядно-действенного мышления детей раннего возраста. В исследованиях Н.М. Аксариной, Г.М. Ляминой, Ю.П. Печоры, Г.В. Пантюхиной, Э.Г. Пилюгиной, А.В. Белошистой, Л.А. Венгера, Т.И. Ерофеевой, З.А. Михайловой, И.Н. Евтушенко и др. обращается внимание на сензитивность периода раннего детства в формировании предметной деятельности на основе овладения

раннего возраста группы риска» (№ МК-25-2023/2 от 04.05.2023 г.).

¹Публикация осуществляется при финансовой поддержке гранта вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» и ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» по итогам конкурса научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров «Региональная модель комплексного сопровождения детей

сенсорными эталонами и усвоением культурных способов действия с различными предметами. Именно в этот период происходит обогащение чувственного опыта детей в разных видах деятельности. Речь идет о детях третьего года жизни, для которых характерно проявление самостоятельности, предметной деятельности, ситуативно-делового общения, совершенствование восприятия, речи, появление предпосылок произвольного поведения, игры, наглядно-действенного мышления [2, с. 127; 5, с. 138–139; 6, с. 121].

Исходя из принципов личностно-деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин), организация взаимодействия с детьми осуществляется с учетом индивидуальных потребностей ребенка в общении и познании ближайшего окружения, что обеспечивается развивающей созданием предметнопространственной опорой на развитие сенсорных и среды с интеллектуальных способностей, обеспечивающих дальнейшее познавательное развитие. Во многом этому способствует предметная деятельность, именно она является ведущей в освоении окружающей действительности, способствует развитию познавательной активности детей раннего возраста, возникновению в дальнейшем игровой, продуктивной, двигательной деятельности и др. [11, с. 48–50].

В этой связи особое внимание необходимо уделять развитию сенсорных способностей детей, обеспечивать их взаимодействие с предметами окружающей действительности в процессе ощущения и чего восприятия, В результате формируются И первичные математические представления. Прежде всего на основе сенсорных эталонов формируются представления о количестве предметов, цвете, форме, величине, пространственных отношениях между предметами в процессе освоения окружающего пространства. Наряду с развитием сенсорных способностей происходит развитие и интеллектуальных способностей, связанных с развитием мыслительных операций, таких как анализ, синтез, элементарные обобщения, группировка, тождество и др. Недостаточное внимание к познавательному развитию детей раннего возраста в дальнейшем может привести к замедлению интеллектуального развития детей [9, с. 18].

В процессе познавательного развития, которое предполагает формирование представлений о предметах окружающей действительности с позиции цвета, количества, величины, формы, пространства, дети начинают понимать, что все окружающие их предметы имеют общие свойства и могут быть объединены в группы или множества.

Психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что формирование первичных представлений о множестве и их количестве в дочисловой период связано с восприятием множества в его границах, в выделении отдельных элементов множества. Отмечается, что

дети раннего возраста воспринимают множество как единое целое, если все его элементы качественно однородны по цвету, форме, величине. Физиологические особенности детей раннего возраста позволяют нам учитывать возможности зрительного анализатора, способствующего синтезированию отдельных элементов структурно-целостного единства. Слуховой, двигательный и рече-двигательный анализаторы помогают вычленению отдельных элементов множества. При воссоздании множеств дети действуют двумя руками, выделяют границы множества. Сравнение двух множеств по количеству пока недоступно им, хотя они взаимно-однозначное соответствие пытаются установить элементами множеств. Дети овладевают способами сравнения множеств по количеству с помощью приемов наложения и приложения, причем прием наложения осваивают быстрее, так как нет необходимости выдерживать расстояние между предметами. Формирование представлений о множестве имеет большое значение в дальнейшем понимании детьми счетной деятельности и при овладении навыками счета [7, с. 45].

Нами установлено, что первые представления о множестве формируются на третьем году жизни. Они связаны с усвоением количественных и качественных различий между предметами ближайшего окружения. Поэтому возникает необходимость в обучении детей действиям с предметами, а именно – собирать однородные предметы вместе, отбирать их по признаку цвета, или величины, или формы, передвигать вперед, назад, вправо, влево, нанизывать, накладывать друг на друга. Особое внимание, на наш взгляд, необходимо уделять упражнениям по обучению детей раскладывать кольца, расставлять пирамидки в порядке убывания (возрастания) их величины, составлять разные по цвету башенки из трех и более последовательно уменьшающихся деталей, разбирать и собирать игрушки-вкладыши, выкладывать из строительного материала одноцветные и разноцветные, длинные и короткие дорожки и т.п. [3, с. 461], так как в раннем возрасте ведущей является предметная деятельность.

Необходимо стремиться к тому, чтобы процесс обучения носил не только игровой характер, но и был познавательным, эмоционально привлекательным для детей [4, с. 33]. Проблема познавательного развития детей раннего возраста во многом зависит от понимания того, как происходит процесс освоения предметного мира. Зачастую это определяется подходами к выбору содержания, методов, форм организации обучения.

Мы считаем, что познавательное содержание должно способствовать не только сенсорному, интеллектуальному развитию, но и эмоциональному положительному отношению к полученным представлениям и сформированным умениям детей. Это возможно в

процессе интеграции игровой деятельности с другими видами, такими как конструирование с кубиками, ознакомление с произведениями художественной литературы (потешки, считалки, сказки), продуктивные виды деятельности (педагог может предложить детям нарисовать много мячиков, одну елочку, мало домиков и др.), общение, в процессе организации двигательной активности (попрыгать, похлопать, потопать, помахать, поприседать указанное количество, а именно много, один раз и др.). Эти виды деятельности закрепляют не только количественные представления, но и умения ориентироваться в пространстве, характеризовать величину предметов с помощью слов «большой» и «маленький», группировать предметы по цвету и форме (мячи круглые, кубики квадратные), способствует развитию мелкой моторики обеих рук, создавая атмосферу эмоционального благополучия [10, с. 284].

Особенностью педагогического сопровождения познавательного развития детей раннего возраста является возможность включения познавательного содержания в предметную, игровую деятельность в соответствии с принципами интеграции, комплексно-тематического планирования, с использованием элементов «сюрпризности», введения сказочных персонажей, игровых образов, основанных на подражании, имитации поведения и с опорой на представления о количестве, величине, форме, ориентировке в пространстве, действиях с предметами (собрать, вложить, наложить, сравнить, сгруппировать, показать). Эффективными формами познавательного развития в работе с детьми раннего возраста являются индивидуальные, подгрупповые в созданной педагогами развивающей предметно-пространственной познавательной среде [1, с. 13; 8, с. 397].

Выявленные особенности познавательного развития позволяют осуществлять педагогическое сопровождение детей раннего возраста на основе разработанных нами этапов организации образовательного процесса, а именно мотивационно-организационном, содержательно-деятельностном, рефлексивно-игровом.

Мотивационно-организационный этап определяется познавательным интересом к предметному миру с помощью создания положительного эмоционального отношения в процессе игровой деятельности. Используются игровые, словесные методы, направленные на проявление стремления взаимодействовать с предметами, игрушками с учетом их величины, формы, количества, пространственного расположения.

Содержательно-деятельностный этап позволяет организовать процесс обучения в предметной, игровой, продуктивной, двигательной деятельности с учетом развития сенсорных и интеллектуальных способностей детей раннего возраста. Важно при освоении предметного мира обращать внимание детей на количество предметов, величину,

форму, пространственное расположение и широко использовать наглядные, игровые, словесные и практические методы.

Рефлексивно-игровой этап позволяет детям раннего возраста выразить положительные эмоции в процессе игровой деятельности, испытать удовлетворение от игровых ситуаций, игровых упражнений, дидактических и подвижных игр, направленных на познавательное развитие.

Нами было проведено эмпирическое исследование в области познавательного развития детей раннего возраста, которое позволило установить влияние педагогического сопровождения на уровень познавательного развития детей с учетом организационномотивационного, содержательно-деятельностного, рефлексивно-игрового этапов. В процессе экспериментальной работы с детьми в группах раннего возраста дошкольных образовательных организаций города Челябинска принимали участие 75 детей.

Нами было изучен познавательный интерес детей к окружающим предметам, а именно желание определять форму, величину, количество, пространственное расположение на организационно-мотивационном этапе; владение предметными действиями с игрушками в соответствии с развитием сенсорных и интеллектуальных способностей, отношение к ним на содержательно-деятельностном этапе; уровень эмоциональных проявлений в процессе познавательного развития на рефлексивноигровом этапе. Мы разработали критерии определения уровней развития детей раннего возраста, характеризующие познавательное развитие на разных этапах. Дети с высоким уровнем познавательного развития проявляют устойчивый познавательный интерес, положительное эмоциональное отношение к предметам окружающей действительности, владеют навыками предметной деятельности с игрушками, предметами (группируют по количеству, цвету, форме, величине, учитывают пространственное расположение игрушек), применяют полученные представления в игровой и других видах деятельности, проявляют удовлетворение от полученных результатов собственной деятельности.

Дети со средним уровнем познавательного развития проявляют познавательный интерес, положительное эмоциональное отношение к предметам окружающей действительности, владеют не всеми навыками предметной деятельности с игрушками, предметами (группируют по количеству, цвету, форме, недостаточно применяют полученные представления в игровой и других видах деятельности, затрудняются в проявлении удовлетворения от полученных результатов собственной деятельности.

Дети с низким уровнем познавательного развития не проявляют познавательный интерес, положительное эмоциональное отношение к предметам окружающей действительности, не владеют навыками предметной деятельности с игрушками, предметами (группируют по

количеству, цвету, форме, не применяют полученные представления в игровой и других видах деятельности, не проявляют удовлетворения от полученных результатов собственной деятельности.

В результате на констатирующем этапе были получены данные, свидетельствующие о недостаточном уровне и возможности появления рисков для дальнейшего познавательного развития:

- мотивационно-организационный этап: высокий уровень -0%; средний уровень -30.6%; низкий уровень -69.4%;
- содержательно-деятельностный этап: высокий уровень -0 %; средний уровень -25.4 %; низкий уровень -74.6 %;
- рефлексивно-игровой этап: высокий уровень 0 %; средний уровень 42,6 %; низкий уровень 57,4 %.

Полученные результаты констатируют возникновение групп риска в области познавательного развития детей раннего возраста, недостаточную работу с детьми по развитию представлений о количестве, форме, величине, пространстве в процессе предметной и игровой деятельности.

Последующая экспериментальная работа была связана с реализаций комплекса мероприятий с детьми раннего возраста по познавательному развитию детей в процессе предметной и игровой деятельности с учетом развития сенсорных и интеллектуальных способностей. Мы внедряли в работу с детьми игровые ситуации, дидактические и подвижные игры в разных видах деятельности, включая продуктивные виды (рисование, лепка), чтение детям художественной литературы, конструирование.

В ходе педагогического сопровождения мы акцентировали внимание на развитии мелкой моторики рук, обследовании формы, предметов осязательно-двигательным путем, осуществлять сравнение по количеству предметов, величине, форме, а также на ориентировке в пространстве с учетом нахождения предметов. Мы использовали игровые ситуации с учетом комплексно-тематического планирования, такие как: «В гостях у игрушек», «Птички», «К нам гости пришли», «Праздник», «Веселые котята», «Смешные медвежата», «Забавные уточки», «Большие ворота», «Теремки», «Совочки», «Башенки», игровые упражнения с использованием материалов М. Монтессори и др. [10, с. 285].

В процессе игровой деятельности предлагали детям рассмотреть различные группы предметов, отметить их обобщающие свойства, а именно цвет, форму, величину; группировать однородные предметы по указанным признакам, создавая из них группы; называть их количество с помощью слов «много — один», «много — мало», поощрять стремление убрать все кубики, собрать мячики в коробку и отражать количество предметов с помощью выражений: «много кубиков», «мало мячиков» и др.

Кроме того, обращали внимание на понимание детьми смысла слова «много» и умение соотносить его с группами разных предметов (флажки, кубики, зайчики), а также различение слов «много» и «один». С этой целью использовали упражнения по типу: «Наши игрушки», «Волшебный сундучок», «Кораблик», «Дождик». Акцентировали внимание на согласовании количества предметов с родом, числом и падежом в соответствии с названиями предметов (много флажков, книг, игрушек; мало кубиков, колечек; одна матрешка, один мячик, ни одного зайчика и др.). В продуктивных видах деятельности учили замечать разные группы предметов, обозначать их одним словом, определять размер и форму предметов с использованием фразы: «На что похоже?». В процессе ознакомления с художественными произведениями в сочетании с рассматриванием иллюстраций обращали внимание на количество медвежат, зайчиков, игрушек, величину домов, а также форму мячиков и снеговиков, пирамидок и башенок. В процессе конструирования помогали детям овладевать умениями сравнивать строительные детали по цвету, форме, величине, сортировать по количеству «много», «мало», «один», строить башенки, нанизывать кольца, вкладывать предметы в соответствии с размером. На протяжении всей работы мы обращали внимание на эмоциональные проявления детей в ходе деятельности, мы предлагали детям «показать» игровым персонажам свое отношение к изученным представлениям и умениям (подвижность, радость, улыбка, желание продолжить деятельность) [1, с. 14; 6, c. 27].

В результате повторного изучения уровня познавательного развития детей раннего возраста мы определили положительную динамику, которая позволила нам исключить возможность появления группы риска на каждом этапе работы:

- организационно-мотивационный этап: высокий уровень 28 %; средний уровень 62,6 %; низкий уровень 9,4 %;
- содержательно-деятельностный этап: высокий уровень 51,6 %; средний уровень 22,7 %; низкий уровень 0 %;
- рефлексивно-игровой этап: высокий уровень -65,3 %; средний уровень -30,7 %; низкий уровень -4 %.

Результаты контрольного этапа показали позитивные изменения уровня познавательного развития детей раннего возраста. Мы пришли к убеждению в необходимости развития сенсорных и интеллектуальных способностей у детей раннего возраста с использованием познавательного содержания в разных видах деятельности с учетом личностно-деятельностного подхода. Нами было установлено, что педагогическое сопровождение познавательного развития детей раннего возраста предполагает организацию работы с детьми на мотивационно-организационном этапе, в ходе которого формируется у детей

потребность в освоении предметов окружающей действительности. На содержательно-деятельностном этапе предполагается осуществление образовательного процесса по познавательному развитию предметно-пространственной (организация развивающей использование дидактических и наглядных пособий в соответствии с требованиями методики, возрастными особенностями детей; применение адекватных возрасту детей методов, приемов, форм организации обучения на основе личностно-деятельностного подхода в игровой и других видах деятельности, осуществление мониторинга познавательного развития детей раннего возраста). На рефлексивном этапе педагогическое сопровождение проявляется в осознании, оценке представлений, умений, результатов деятельности детей и на их основе собственной деятельности. Высокий уровень познавательного развития детей свидетельствует об эффективности педагогического сопровождения.

Список литературы

- 1. Абзанова М.Н., Нуриева А.Р. Дидактическая игра как средство сенсорного развития детей раннего возраста. Вопросы педагогики. 2020. № 1–2. С. 13–16.
- 2. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста: учебник для отделений медсестер дет. учреждений мед. училищ. М.: Медицина, 1977. 303 с.
- 3. Боденова О.В. Особенности психического развития детей раннего возраста в контексте адаптации в условиях ДОО // Евразийское научное объединение 2021. № 3–5. С. 460–462.
- 4. Бородина О.В., Юшкина А.А. Развитие познавательного интереса детей раннего возраста в современном образовательном пространстве: сб. науч. ст. по мат-лам XI Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. / Под ред. И.А. Загайнова, О.Г. Купцовой. Йошкар-Ола, 2021. Ч.1. С. 32–38.
- 5. Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Педагогика детей раннего возраста: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология». М.: Владос, 2019. 300 с.
- 6. Евтушенко И.Н. Развитие и воспитание детей раннего возраста: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. Челябинск: Издво ЮУрГГПУ, 2019. 282 с.
- 7. Жукова Е.Н. Дети в возрасте до трех лет: современные тенденции развития детей в раннем возрасте // Молодой ученый. 2021. № 39. С. 45–46.
- 8. Качикеев Т.Ж., Кожогелдиев А.С. Ведущий вид деятельности детей раннего возраста как важнейшее условие психического развития // Бюллетень науки и практики. 2021. Т. 7. № 6. С. 396–400.
- 9. Печора К.Л., Пантюхина Т.В. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях. М.: Владос, 2010. 172 с.

- 10. Федосова В.В. Игры Марии Монтессори как средство сенсорного развития детей раннего возраста в условиях современного ДОУ // Молодой ученый. 2022. № 11. С. 284–285.
- 11. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды: проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: МПА, 1995. 224 с.

Об авторах:

ГАЛКИНА Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарнопедагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69); e-mail: galkinaln@cspu.ru

ВАСИЛЬЕВА Виктория Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета инклюзивного и коррекционного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69); e-mail: vasilevavs@cspu.ru

PEDAGOGICAL SUPPORT OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF YOUNG CHILDREN

L.N. Galkina, V.S. Vasilieva

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

The article discusses the features of pedagogical support for the cognitive development of young children, taking into account the personal-activity approach. The pedagogical support of cognitive development is based on the child's need for sensory cognitive activity. The main aspect of pedagogical support for the cognitive development of young children is the organization of the educational process, which involves the implementation of the content, the use of age-appropriate teaching methods and techniques related to the development of the subject world from the perspective of color, shape, quantity, magnitude, orientation in space, forms of organization of learning, as well as the enrichment of the developing subject-spatial Wednesday. The features of the cognitive development of young children are revealed, which allow us todetermine the specifics of pedagogical support. Pedagogical support of cognitive development of young children is carried out byaccording to the stages: motivational-organizational, content-activity, reflexive-game stage.

Keywords: cognitive development, pedagogical support, stages of pedagogical support: motivational-organizational, content-activity, reflexive-game, personal-activity approach.

Принято в редакцию: 01.08.2023 г. Подписано в печать: 05.09.2023 г.

УДК 37.048.15

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.167

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ МОНОГОРОДА

С.Н. Ненилин

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», г. Томск

Излагаются результаты исследования педагогических условий, способствующих формированию профессионального самоопределения школьников моногорода и обеспечивающих воспроизводство кадрового потенциала промышленных организаций и сферы социальных услуг в моногороде. Была создана информационно-образовательная среда моногорода и организовано научно-методическое сопровождение формирования профессионального самоопределения школьников. В ходе исследования использовались теоретические и эмпирические методы исследования: анализ и синтез, моделирование, проектирование, педагогический эксперимент, анкетирование, наблюдение, методы математической обработки полученных результатов. Полученные результаты позволяют констатировать, что целенаправленное научнометодическое сопровождение, осуществляемое в информационнообразовательной среде моногорода, обеспечивает результативность формирования профессионального самоопределения школьников на каждом этапе рассматриваемого процесса.

Ключевые слова: формирование профессионального самоопределения школьников; информационно-образовательная среда моногорода; научно-методическое сопровождение.

На протяжении XX-XXI веков проблема профессионального самоопределения школьников изучалась в различных направлениях. В последние годы отечественные ученые занимаются активным поиском новых подходов к организации этого процесса. Решение проблемы формирования профессионального самоопределения школьников в моногородах, где наблюдаются негативные социально-экономические процессы (отток населения, закрытие или сокращение градообразующих предприятий, ограниченное количество квалифицированных специалистов и др.) и - в отличие от федеральных и региональных центров - имеется ограниченное количество ресурсов, мы видим в организации педагогического сопровождения создании информационно-образовательной среды.

В Кемеровской области – Кузбассе – «все города, кроме Кемерово, – монопрофильные. В настоящее время в них проживает 70 % населения

области» [4, с. 27]. Город Междуреченск Кемеровской области Кузбасса также является моногородом. Это единственное муниципальное образование, имеющее тупиковое расположение в сочетании с удаленностью от областного центра. Промышленный сектор доминирует на рынке труда, численность работающих на градообразующих предприятиях составляет 44 % ОТ численности Междуреченска. Основная сфера – угледобывающая промышленность. муниципального территории образования «Междуреченский городской округ» функционируют три крупных угольных предприятия: «Южный Кузбасс», «Распадская угольная компания» и «Междуречье». инфраструктуры Междуреченского городского происходит относительно медленно. Проблемой на рынке труда в округе остается несоответствие между спросом и предложением рабочей силы.

Тем не менее тенденция внедрения новых технологий на угольных предприятиях повышает спрос на компетентные кадры, что предполагает не только совершенствование квалификации работников, привлечение молодых специалистов на производство. Современные работодатели заинтересованы как в целевом обучении школьников в учреждениях профессионального образования, так и в дальнейшем закреплении их на предприятиях и организациях, расположенных на территории моногорода. Перед муниципалитетами все острее встает задача создать совместно с промышленными предприятиями и организациями моногорода такие условия, в которых осуществляется педагогическое сопровождение школьников, функционирует единая информационно-образовательная среда, обеспечивается сетевое взаимодействие всех субъектов (образовательных организаций, предприятий - социальных партнеров), направленное на достижение результативности профессионального самоопределения школьников.

Однако педагогическое сопровождение в информационнообразовательной среде и сетевое взаимодействие всех субъектов возможно, если разработано и внедрено методическое обеспечение и осуществляется научно-методическое сопровождение педагогических работников, задействованных в формировании профессионального самоопределения школьников моногорода.

Информационно-образовательная среда профессионального школьников самоопределения моногорода представляет собой специально созданную сеть. Данная информационно-образовательная обладает интегративностью, интерактивностью, полифункциональностью, открытостью и представляет собой постоянно развивающуюся организационно-педагогическую систему, в которую входят образовательные организации, предприятия и учреждения всех собственности, функционирует она на основе взаимодействия в условиях ограниченности ресурсов моногорода.

Сконструированная нами информационно-образовательная среда профессионального самоопределения школьников моногорода позволяет в условиях ограниченных муниципальных ресурсов организовать продуктивный процесс профессиональной ориентации и осуществлять педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников, выстроить их индивидуальные образовательные траектории и обеспечить воспроизводство кадров для нужд экономики моногорода, привлекая социальных партнеров, представителей учреждений среднего профессионального образования, вузов региона, промышленных предприятий, учреждений социальной сферы, действующих в моногороде, органы муниципального самоуправления, некоммерческие организации, средства массовой информации, которые привлекаются на основании соглашений о сотрудничестве к реализации образовательных программ [6].

Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде осуществляется посредством организации моногорода взаимодействия образовательных организаций и социальных партнеров. Сетевое взаимодействие образовательных организаций, реализующих внеурочной деятельности, дополнительные программы общеобразовательные общеразвивающие программы, программы ресурсных центров профориентационной направленности информационно-образовательной среде моногорода, нацелено обеспечение непрерывности и преемственности по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников с обучающимися различных возрастных групп; преодоление «разрывов» в профориентационной работе на всех уровнях образования; реализацию практико-ориентированного подхода в профориентационной работе со школьниками [5].

Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода охватывает различные возрастные категории субъектов образовательных отношений и осуществляется через реализацию профориентационных проектов, открытых сетевых образовательных программ, программ внеурочной деятельности, дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, ключевых событий, осуществляемых образовательными организациями с использованием интернет-площадок (порталов, форумов, социальных сетей профориентационной направленности) [2, 3].

Центральным звеном информационно-образовательной среды моногорода является электронный информационно-образовательный ресурс «Профбудущее42.рф». Цель конструирования информационно-образовательной среды позволила продумать и наполнить содержательное поле электронного информационно-образовательного

ресурса «Профбудущее42.рф», определить выбор технологий, методов и средств обучения. При определении содержательного поля электронного информационно-образовательного ресурса «Профбудущее42.рф» нами учитывались потребности моногорода в профессиональных кадрах, возможности общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования, а также промышленных предприятий, организаций и учреждений социальной сферы — социальных партнеров.

На проектировочном этапе экспериментальной работы по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода была сформирована рабочая группа из педагогов общеобразовательных школ образования, учреждений дополнительного кураторов профориентационной работы от образовательных учреждений, состав был утвержден приказом по управлению образования Междуреченского городского округа. Для выявления мотивов, интересов потребностей школьников в электронный информационнообразовательный ресурс мы включили следующие разделы: диагностика профессиональных склонностей и интересов школьников; перечень профессий и требования к ним; новостной раздел; пул образовательных программ профориентационной направленности; личный кабинет школьника.

Обязательным условием функционирования электронного информационно-образовательного ресурса стал доступ каждого школьника к образовательным и информационным материалам как муниципальной системы образования, так и к материалам, представленным на сайтах учреждений профессионального образования Кемеровской области и Сибирского Федерального округа. Кроме этого, на электронном информационно-образовательном ресурсе предусматривался доступ к федеральным и региональным интернет-платформам профориентационной направленности. В ходе проектировочного этапа педагогического эксперимента были подготовлены и размещены диагностические материалы, перечень рекомендуемых профессий в соответствии с результатами диагностики. Все профессии сгруппированы по сферам (профилям) знаний: гуманитарные, естественно-научные, технические, информационные, общественные, математические. Самостоятельным блоком на электронном информационно-образовательном ресурсе представлены профессии, востребованные в Кузбассе.

В ходе экспериментальной работы проанализированы возможности образовательных организаций моногорода для организации сетевого обучения школьников и определены базовые образовательные организации, которые разрабатывают дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы, программы внеурочной деятельности, способствующие формированию профессионального самоопределения школьников. Исходя из первоочередных потребностей в

профессиональных кадрах в моногороде, рабочей группой определено открытие педагогических, медицинских, инженерных, академических и кадетских классов — ресурсных центров из числа образовательных организаций моногорода на конкурсной основе. По итогам конкурсного отбора были определены шесть образовательных организаций, которым присвоен статус ресурсного центра.

Рабочей группой также был объявлен конкурс дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ, главными критериями которых стали профориентационная направленность и значимость для социально-экономического развития моногорода и создания пула конкурса были программ. По итогам определены профориентационные проекты и дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы для 5-11 классов, которые реализуются в форме обучения. Данные программы включены муниципальный реестр профориентационных программ и представлены на электронном информационно-образовательном ресурсе, а также отдельные программы включены в навигатор программ дополнительного образования Кузбасса. Программы ориентированы на их освоение в очной и очно-заочной форме обучения с использованием дистанционных образовательных технологий. Содержание программ рассчитано на 24 теоретических часа и 12 часов практических занятий. Практические занятия проводятся в каникулярное время с использованием гибридных форм обучения в онлайн- или офлайн-режимах. Каждый школьник может выбрать себе программу в соответствии с интересами. В конце освоения программы каждый школьник проходит профессиональные пробы. Это позволяет обучающимся убедиться в правильности своего будущего профессионального выбора. Педагогами, образовательные чьи программы вошли в пул городских программ профориентационной направленности, разработано методическое обеспечение для реализации программ. Все методические материалы (программы, разработки, сценарии, задания и т.д.) прошли экспертизу на соответствие содержания и структуры требованиям, предъявляемым нормативными актами к данному виду документов.

Для достижения результативности работы по профессиональному самоопределению школьников в ходе экспериментальной работы мы выяснили готовность педагогов, участвующих в экспериментальной работе, осуществлению педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников в информационнообразовательной среде моногорода. В процессе исследования использовали метод опроса, который позволял получить количественные данные. Педагоги должны были оценить свой уровень готовности к осуществлению педагогического сопровождения школьников по 5балльной шкале. Для получения объективной информации

количественные результаты опроса дополнялись беседами, что позволило получить качественные результаты. В опросе и беседах участвовали 250 педагогов образовательных организаций муниципалитета, из них 190 — педагоги общеобразовательных организаций и 60 — педагоги учреждений дополнительного образования.

Полученные результаты показали, что у педагогов имеется ряд затруднений, связанных с недостатком знаний и владением методами, приемами, формами, инновационными технологиями осуществления педагогического сопровождения профессионального самоопределения знаний (46 %); недостатком продуктивных школьников 0 инновационных технологиях по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников (59 %); отсутствием общеобразовательных опыта проектирования дополнительных общеразвивающих программ профориентационной направленности отсутствием четкого представления педагогическом профессионального сопровождении самоопределения школьников (72 %); недостаточным владением методиками сформированности профессионального самоопределения школьников (78 %). В частных беседах педагоги отмечали, что имеют недостаточное представление о педагогическом сопровождении профессионального самоопределения школьников. Им не хватает конкретной информации о содержании, методах и технологиях профориентационной работы.

Как видно из результатов опроса, 65 % педагогов, участвующих в экспериментальной работе, имели низкий уровень готовности к осуществлению педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников. У 25 % от числа опрошенных мы констатировали средний уровень, и только 10 % педагогов, участвовавших в опросе, продемонстрировали высокий уровень готовности к осуществлению педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников. Данные затруднения мы определили как практико-ориентированные. Это конкретизировало дальнейшую работу по научно-методическому сопровождению педагогов.

В своем исследовании мы придерживались определения научнометодического сопровождения, данного Е.О. Галицких и О.В. Давлятшиной как «научно обоснованного, специально организованного процесса взаимодействия субъектов сопровождения, направленного на преодоление профессиональных затруднений и личностных проблем педагога» [1, с. 16].

В ходе эксперимента был разработан и реализован план по повышению уровня готовности педагогов по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников. План предусматривал изучение 8 тем. Семинары для координаторов по профориентационной работе проходили 1 раз в месяц. В дальнейшем

координаторы проводили семинары по данной теме в своих образовательных организациях с классными руководителями. Все занятия были практико-ориентированными и касались разработки профориентационных проектов дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ программ внеурочной деятельности, а также организации взаимодействия со школьниками. Аспекты взаимодействия педагогических работников по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода касались вопросов возрастной психологии и педагогики; организации процесса педагогического сопровождения школьников; изучения областей труда и производства, отражающих предметные знания; направления развития рынка труда моногорода; современных концепций и подходов к организации профессионального самоопределения личности; инновационных технологий образования. При рассмотрении темы семинара мы непосредственно обращались к опыту педагогов по работе со школьниками и родителями. Диалог позволял восполнить знания по проблеме, а игровые тренинги, групповая работа, мозговой штурм восполняли недостаточно сформированные умения.

В течение учебного года педагоги познакомились с основными требованиями по формированию твердых и гибких компетенций, выявили у себя наличие готовности к их формированию, а также профориентационными овладели следующими продуктивными технологиями: создание комикса, командообразование, портфолио, проектная деятельность, веб-квест, цифровые образовательные технологии, геймификация. В ходе практических занятий педагоги выполняли творческие задания, позволяющие включить приобретенные умения в практическую деятельность. После презентации выполненного задания педагоги оценивали возможности, перспективы и риски использования данных технологий. В ходе семинаров был составлен алгоритм разработки реализации дополнительных общеразвивающих общеобразовательных программ, программ внеурочной деятельности и профориентационного проекта. Работая в микрогруппах, педагоги определяли профессиональную сферу, в рамках которой разрабатывался профориентационный проект. Так, в ходе семинарских занятий были разработаны схемы профориентационных проектов: «Умный город» (профессия – IT-дизайнер, проектировщик умной среды, архитектор виртуальной реальности), «Туристический маршрут» (профессия – экскурсовод, менеджер по туризму), «Бизнеспроект» (профессия – экономист, менеджер, юрист, ресторатор) и др.

По итогам семинаров в городе реализуются профориентационные проекты «РКОдвижение», вожатские выезды, «Территория общения», направленные на развитие навыков XXI века: гибкость и критическое

мышление, медиаграмотность, цифровую грамотность, социальный интеллект, креативность, умение работать в команде. Чтобы реализовать данные проекты, для педагогов организованы семинары, на которых анализируются методические приемы и апробируются новые технологии. Педагоги активно включаются в тренинги, проектную деятельность, командную деятельность и т.д.

Проект «Медиашкола», реализованный в ходе педагогического эксперимента стал методической площадкой для педагогических работников, проявляющих интерес к профессиональной деятельности в сфере журналистики, заинтересованных в создании и реализации медиапроектов в образовательных организациях города. Для погружения в медиатворчество приглашенные спикеры проводили образовательные воркшопы, фитджитал-сессии по медианаправлениям (предметная съемка, сторителлинг, видеооператор, видеомонтажер, журналист, РКменеджер и др.). Практико-ориентированная деятельность позволила педагогам города познакомиться с didgital-профессиями и их спецификой. После работы в медиашколе педагоги создали в своих образовательных учреждениях пресс-центры.

В ходе итогового семинара рабочей группой проведена деловая игра на тему «Организация сетевого взаимодействия при реализации образовательных программ как условие педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников в моногороде». В ходе игры педагогам нужно было найти партнеров для решения конкретной профориентационной задачи. Педагоги отметили, что поиск партнеров, создание условий для контактов потребовало от них умений работы в команде, коммуникативных, организаторских и др. При подведении итогов педагоги отмечали значимость и актуальность проведенных семинаров. В ходе экспериментальной работы также прошло обучение педагогов работе с электронным информационно-образовательным ресурсом.

По итогам реализации плана мы вновь провели опрос педагогов для выявления их уровня готовности к осуществлению педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода. Анализ полученных позволяет констатировать положительную динамику в самооценке педагогов. Так, 97 % педагогов, участвующих в научнометодических и практических семинарах, дали положительный ответ о знании и владении методами, приемами, формами, инновационными технологиями педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников. 86 % педагогов, участвующих в эксперименте, отметили у себя наличие знаний о продуктивных инновационных технологиях по педагогическому сопровождению профессионального самоопределения школьников. О наличии опыта проектирования дополнительных общеобразовательных

общеразвивающих программ профориентационной направленности подтверждают данные практического задания по разработке дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы, с которым справились 98 % педагогических работников. Наличие четкого представления о педагогическом сопровождении профессиональном самоопределении школьников демонстрировали 72 % участников экспериментальной работы. Владение методиками оценки уровня сформированности профессионального самоопределения школьников продемонстрировал 71 % педагогов.

Группа педагогов с низким уровнем готовности к осуществлению педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода уменьшилась на 58 % и составила 7 % от общего числа педагогов, участвовавших в экспериментальной работе. Группа среднего уровня готовности к осуществлению педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода составила 15 %, после проведенной работы она уменьшилась на 10 %. В группу с высоким уровнем готовности к осуществлению педагогического сопровождения профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода вошли 78 % педагогов. Данная группа увеличилась на 68 %.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности научнометодического сопровождения педагогов. Опросы педагогических работников показали, что проводимая научно-методическая работа и практико-ориентированные семинары способствуют профессиональному росту, развитию профессиональных компетенций, достижения положительного необходимых ДЛЯ результата педагогическом сопровождении профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода. Около 80 % опрошенных педагогов, участвующих во всех мероприятиях, отметили, что активно используют в образовательной практике приобретенные знания, умения и компетенции.

Список литературы

- 1. Галицких Е.О., Давлятшина О.В. Научно-методическое сопровождение педагогов в современных условиях развития школы // Педагогический имидж. 2016. № 3 (32). С. 16–26. URL: http// www./ro38.ru/o-jornal (дата обращения: 14 августа 2023).
- 2. Николаев В.А. Профессиональное самоопределение обучающихся в процессе взаимодействия субъектов образовательно-технологической среды: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2018. 208 с.

- 3. Николаев В.А., Масюков О.А., Янькин Д.В., Харина Н.В. Формирование профессионального самоопределения обучающихся в условиях образовательнотехнологического кластера // Профильная школа. 2018. № 2. С. 75–84.
- 4. Одинцова А.В., Кольчугина А.В., Валентик О.Н. Моногорода России: новый вектор государственной поддержки // Вестник Института экономики Российской академии наук. 2020. № 4. С. 27–45.
- 5. Пахомова Е.А. Становление территориальной многоуровневой системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Великий Новгород, 2017. 49 с.
- 6. Янькин Д.В. Формирование профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательной школы в условиях развития регионального рынка труда: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кемерово, 2021. 24 с.

Об авторе:

НЕНИЛИН Сергей Николаевич — соискатель ученой степени кандидата наук (5.8.1), $\Phi\Gamma$ АОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет» (634050, г. Томск, пр. Ленина, 36); e-mail: snenilin@yandex.ru

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOLCHILDREN OF THE MONOCITY

S.N. Nenilin

National Research Tomsk State University, Tomsk

The article presents the results of a study of pedagogical conditions that contribute to the formation of professional self-determination of schoolchildren in a monocity and ensure the reproduction of the personnel potential of industrial organizations and the sphere of social services in a monocity. The informational and educational environment of the monocity was created and scientific and methodological support was organized for the formation of professional self-determination of schoolchildren. During the study, theoretical and empirical research methods were used: analysis and synthesis, modeling, design, pedagogical experiment, questioning, observation, methods of mathematical processing of the obtained results. The obtained results allow us to state that targeted scientific and methodological support, carried out in the informational and educational environment of the monocity, ensures the effectiveness of the formation of professional self-determination of schoolchildren at each stage of the process under consideration.

Keywords: formation of professional self-determination of schoolchildren; informational and educational environment of a monocity; scientific and methodological support.

Принято в редакцию: 14.09.2023 г. Подписано в печать: 19.09.2023 г.

УДК 373.2

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.177

РАСПРОСТРАНЁННЫЕ ТАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Л.А. Обухова¹, О.А. Попова², Н.Е. Орлихина^{3,4}

 $^1\Gamma \mbox{БУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования имени Н.Ф. Бунакова», г. Воронеж$

 $^2\Phi\Gamma \mbox{БОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь <math display="inline">^3\mbox{Тульская областная Дума, г. Тула}$

⁴АНО ВО «Международная полицейская академия ВПА», г. Тула

В настоящей статье рассматривается значение педагогической поддержки и уточняется её сущность применительно к дошкольному возрасту и использованию воспитателями в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций. Приводится сравнительный анализ назначения и использования известных тактик педагогической поддержки (защита, помощь, содействие, взаимодействие) в дошкольной образовательной организации. Гипотезой исследования предположение о том, что комплексное и систематическое использование воспитателями детского сада существующих тактик педагогической поддержки способствует развитию воображения у дошкольников. Целью исследования является определение результативности использования разработанных ранее тактик педагогической поддержки для развития воображения. Выделены принципы творческого педагогической дошкольников: доброжелательность, поддержки безоценочность, безопасность, сотрудничество, ориентация на интересы и возрастные возможности ребенка, ориентация на игру.

Ключевые слова: дошкольное образование; образовательный процесс; принцип; педагогическая поддержка; тактика поддержки; творческое воображение.

Одним из принципов, заложенных в основу Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, провозглашается «поддержка разнообразия детства, сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценнность детства — понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребёнком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду» [5, с. 5]. В этом ракурсе педагогическая поддержка в дошкольной образовательной организации (далее — ДОО) приобретает новый смысл, включающий такие черты воспитательного процесса, как гуманизация,

© Обухова Л.А, Попова О.А., Орлихина Н.Е., 2023

индивидуализация, эмоциональная и интеллектуальная свобода личности дошкольника, позволяющие ребёнку ощущать радость от участия в игре, удовольствие и успех в каждом виде детской деятельности.

Изучая проблему педагогической поддержки, Т.В. Анохина предложила свое видение развития её теоретических положений, считая необходимым добавить еще одну задачу Российскому образованию в период его реформирования, такую как создание полноценной системы педагогической поддержки, которая включает цели, задачи, принципы и этапы реализации. Автором предложено определение педагогической поддержки через систему средств, «которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе — нравственном, гражданском, профессиональном, экзистенциальном самоопределении, а также помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности» [1, с. 64].

Т.В. Анохина определила принципы педагогической поддержки, часть из которых отражают наше видение положений, составляющих основы реализации педагогической поддержки в детском саду, на которые мы опираемся в своём исследовании: доброжелательность и безоценочность, безопасность, сотрудничество, ориентация на интересы и возрастные возможности ребенка, ориентация на игру.

Философский взгляд на проблему поддержки отражен в научных трудах кандидата философских наук Н.Б. Крыловой, которая соединила проблему поддержки с проблемой выбора. Она считает, что поддержка наиболее уместна и востребована в период выбора, а «в таких ситуациях ребёнок оказывается постоянно, поскольку многое из того, что он делает, он делает впервые при минимуме опыта» [3, с. 94]. В зависимости от ситуации автор дифференцирует поддержку по форме и содержанию на педагогическую, психологическую и нравственную. С учетом возраста, присущего ему любопытства, отсутствия какого-либо опыта и разнообразия интересов дошкольников при недостаточной, частичной информированности, в условиях детского сада воспитаннику чаще всего оказывается постоянная педагогическая поддержка, включающая психологическую и нравственную составляющие.

Педагогическая поддержка в воспитательном процессе ДОО может решать проблемы индивидуализации и социализации и является самоценной самостоятельной профессиональной деятельностью по созданию условий для саморазвития ребенка. О.С. Газман в своих работах придерживается мнения, которое мы разделяем в работе с дошкольниками, о том, что необходимость педагогической поддержки определяется потребностью ребёнка. Таким образом, несмотря на то, что результаты исследования О.С. Газмана посвящены общеобразовательной

школе, в современном демократичном образовательном пространстве они актуальны и для дошкольной педагогики.

В нашем исследовании педагогическая поддержка рассматривается как технология деликатного общения, отвечающего запросам конкретного дошкольника.

В научных трудах А.В. Мудрика изложен авторский взгляд по проблеме оказания индивидуальной помощи в социальном воспитании, включающий ряд положений:

- помощь педагога в образовательном процессе тождественно равна педагогической поддержке;
- помощь необходима и должна оказываться в том случае, когда у человека появляются проблемы в «решении возрастных задач и при столкновении с опасностями возраста»;
- на каждом возрастном этапе «перед человеком объективно встаёт ряд задач (Э. Эриксон), и он может столкнуться с рядом типичных для определенного возраста опасностей» [4, с. 36].

Из выделенных А.В. Мудриком групп возрастных задач, решение которых требует индивидуальной помощи, в рамках нашего исследования мы остановились на задачах развития творческого воображения как значимого качества для детей дошкольного возраста.

Цель нашего эксперимента: исследование результативности использования разработанных ранее тактик педагогической поддержки для развития творческого воображения дошкольников. В эксперименте принимали участие старшие дошкольники восьми групп: экспериментальная группа — 108 человек и контрольная группа — 108 человек.

Для выбора необходимой тактики и оказания квалифицированной педагогической поддержки в образовательном процессе дошкольной организации осуществляется образовательной предварительная, совместная с ребенком, деятельность воспитателя, в которой определяются интересы, возможности, проблемы, не позволяющие растущему человеку самостоятельно достигать желаемых результатов в разных видах детской деятельности, и пути их преодоления. В своей работе воспитатели экспериментальной группы применяли предложенные учеными тактики педагогической поддержки.

Тактика «Защита» выстраивается по сценарию «педагогической адвокатуры», существует потребность педагогическими когда средствами изменить существующую ситуацию, угрожающую психическому, нравственному или эмоциональному физическому, здоровью ребёнка. Учитель создает условия, защищающие ученика от вредного влияния, способного сформировать комплексы и фобии в личностном развитии ребёнка. Мы предположили, что использование тактики защиты в дошкольных образовательных учреждениях также

эффективно, как и в начальной школе. Дети дошкольного возраста не только нуждаются в защите, но и должны выработать в себе умения позитивной защиты. Используя тактику защиты, воспитатель регулирует уровень комфортности пребывания всех детей в ДОО, создавая бесконфликтную воспитательную среду познавательно-культурного взаимодействия дошкольников, которое мы понимаем как инициативную деятельность в пяти образовательных областях, выделенных в стандарте ДОО: физическое развитие, художественно-эстетическое развитие, социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие.

Тактика «Помощь» позволяет активировать, в первую очередь, учащихся, испытывающих трудности, обращающихся за помощью и готовым эту помощь принять. Следующая группа детей, которым необходима тактика помощи — учащиеся, нуждающиеся в помощи, но не умеющие её просить из-за таких личностных качеств как гордыня, амбиции, самонадеянность, страх, стеснение и другое. Задача педагога научить детей обращаться за помощью и благодарить за нее.

В дошкольных образовательных организациях тактика помощи очень распространена и при недостаточном терпении воспитателей, выполняющих разные виды деятельности вместо или за детей, может нанести вред развитию ребёнка, сдерживая его потенциальные возможности. В то же время в ряде конкретных ситуаций освоения дошкольниками новых видов деятельности тактика помощи в небольших объемах необходима, вселяет в детей веру в собственные силы, создаёт мотивацию успеха, формирует познавательный интерес.

Тактика «Содействие» сродни тьюторскому сопровождению деятельности обучающегося, готового К осознанному выбору содержания, формы, средств образования. Помощь учителя ограничивается погружением в проблемы, которые возникают у учащегося и обсуждением возможных видов деятельности, в которых происходит поиск необходимого пути для их решения. Задача тактики содействия заключается в том, чтобы вселить в ученика уверенность в собственные силы и возможности, при необходимости добиться коррекции деятельности обучающего, к которой он должен прийти самостоятельно, без прямой подсказки учителя. В процессе содействия важным становится рефлексивный диалог, организовать который должен Рефлексивный диалог позволяет выйти на причины, вызывающие затруднения обучающегося и определить способы их преодоления. В процессе рефлексивного диалога ученик может утвердиться в правильности сделанного выбора или изменить его траекторию.

В современных дошкольных образовательных организациях тактика содействия помогает решить проблему выбора ребенком вида

детской деятельности через организацию работы малых групп в конкретных рабочих зонах групповых помещений детского сада. Используются карточки с красочными рисунками, изображающими различные видов детской деятельности, выбирая одну из них ребенок проявляет инициативу, основанную на эмоциональном восприятии картинки.

Тактика «Взаимодействие» основывается на совместной деятельности участников образовательного процесса (в паре или группе), построенной по правилам работы в группе (распределении обязанностей) и умении договариваться и слышать друг друга. Тактика взаимодействия формирует ответственное отношение учащегося к выполнению того задания, которое ему поручено группой, так как от качества сделанного зависят результативность и успех всей группы. Учитель может участвовать в работе одной из групп в качестве рядового члена, выполняя свою часть задания или входить в число экспертов, взаимодействуя на равных с учащимися [2]. В дошкольных образовательных организациях тактика взаимодействия используется при выполнении практических работ, связанных с изготовлением поделок, конструированием, рисованием. Воспитатель параллельно с детьми создаёт изделие, фиксируя и сравнивая пошагово ключевые моменты совместной деятельности.

Анализ анкет воспитателей дошкольных образовательных организаций, посещающих плановые курсы повышения квалификации в ВИРО им. Н.Ф. Бунакова (Воронежский институт развития образования им. Н.Ф. Бунакова), показал, что в ДОО используются только две тактики: «Защита» и «Помощь» (табл. 1).

Таблица 1 Применение тактик воспитателями ЛОО

	TIP III III III	ie rantiint bo	~ · · · · · · · · · · · · · · · · · · ·	00
Тактики	«Защита»	«Помощь»	«Содействие»	«Взаимодействие»
Воспитатели, %	57,6	84,2	12,1	10,6

Для воспитателей, работающих в экспериментальной группе, были проведены семинары по освоению тактик педагогической которых были выработаны рекомендации поддержки, на использованию всех тактик педагогической поддержки. Анкетирование участвующих в эксперименте, показало, воспитателей, контрольных группах распределение воспитателей по использованию тактик осталось на прежнем уровне, а в экспериментальных группах использование тактик «Содействие» и «Взаимодействие» увеличилось на 8,5 и 9,4% соответственно. Результаты развития творческого воображения, которые определялись по методике «Вербальная фантазия» Р.С. Немова, представлены в табл. 2.

В дошкольном возрасте воображение является одним из ряда значимых показателей творческого роста ребёнка. Развитие творческого воображения способствует формированию основных мыслительных операций по переносу знаний и умений из одной ситуации в другую. Использование воспитателями ДОО в образовательном процессе различных тактик педагогической поддержки — так же одно из возможных условий развития творческого воображения.

Результаты развития творческого воображения

Таблица 2

Уровень	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
творческого	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
воображения,						
%						
На начальном						
этапе	63,8	29,8	6,4	63,9	29,4	6,7
эксперимента						
На						
завершающем	52,6	37,1	10,3	64,2	29,3	6,5
этапе	32,0	37,1	10,3	04,2	29,3	0,5
эксперимента						
D.					U	v

Результаты эксперимента показывают, что у детей контрольной группе значимых изменений уровня творческого воображения не наблюдается. В экспериментальной группе результаты значимо изменились: на низком уровне уменьшилось на 11,2%, на среднем и высоком увеличилось на 7,3 и 3,9% соответственно.

Таким образом, сравнение уровня развития творческого воображения в контрольной и экспериментальной группах позволяет сделать вывод:

- в дошкольных образовательных организациях целесообразно использовать педагогическую поддержку как технологию деликатного общения, отвечающую запросам конкретного дошкольника;
- использование разнообразных тактик, преимущественно тактик «Содействие» и «Взаимодействие», педагогической поддержки позволяет развивать творческое воображение дошкольников.

Список литературы

- 1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. 2000. №3. С. 63–81.
- 2. Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогики поддержки. М.: Речь, 2021. 138 с.
- 3. Крылова Н.Б. Стратегия поддержки: ее основные направления и блоки // Классный руководитель. 2000. №3. С.92–97.
- 4. Мудрик А.В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании // Классный руководитель. 2000. №3. С. 34–39.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. М.: ТЦ Сфера, 2015. 96 с.

Об авторах:

ОБУХОВА Людмила Александровна — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник — заведующий сектором научно-публицистической деятельности, ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования имени Н.Ф. Бунакова» (394043, Воронеж, ул. Берёзовая Роща, 54), e-mail: lobuhova48@mail.ru тел. 8-903-420-55-19

ПОПОВА Ольга Анатольевна - доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: popovaiorl@rambler.ru тел. 8-985-763-12-71

ОРЛИХИНА Наталья Евгеньевна — доктор педагогических наук, профессор, помощник первого заместителя председателя, Тульская областная Дума (300041, г. Тула, пр. Ленина, 2), профессор кафедры психологии и педагогики, АНО ВО «Международная полицейская академия ВПА» (300026, г. Тула, ул. Рязанская, 1), e-mail: natalia.orlihina@rambler.ru

COMMON TACTICS OF PEDAGOGICAL SUPPORT IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

L.A. Obukhova¹, O.A. Popova², N.E. Orlikhina^{3,4}

¹Center for Research Activities, Institute for Development of Education, Voronezh

²Tver State University, Tver

³Tula Regional Duma, Tula

⁴International Police Academy ARPA, Tula

This article discusses the importance of pedagogical support and clarifies its essence in relation to preschool age and the use of preschool educational organizations by educators in the educational process. A comparative analysis of the appointment and use of known tactics of pedagogical support (protection, assistance, assistance, interaction) in a preschool educational organization is given. The hypothesis of the study is the assumption that the complex and systematic use of existing pedagogical support tactics by kindergarten teachers contributes to the development of imagination in preschoolers. The purpose of the study is to determine the effectiveness of using previously developed pedagogical support tactics for the development of creative imagination. The principles of pedagogical support for preschoolers are singled out: benevolence, non-judgmental, safety, cooperation, orientation to the interests and age capabilities of the child, orientation to the game.

Keywords: preschool education; educational process; principle; pedagogical support; support tactics; creative imagination.

Принято в редакцию: 11.08.2023 г. Подписано в печать: 13.09.2023 г.

УДК 37.013.77: 37.034

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.184

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Н.Е. Орлихина^{1,2}, В.А. Ермакова¹

¹Тульская областная Дума, г. Тула ²АНО ВО «Международная полицейская академия ВПА», г. Тула

В статье уточнено понятие «духовно-нравственная образовательная Определены цель и задачи духовно-нравственных образовательных практик дошкольников. старших Рассмотрены методологические подходы для формирования духовно-нравственного фундамента личности. Предложены модель развития духовно-нравственных образовательных практик дошкольников старшего возраста, критерии результативности модели как комплекс педагогических условий, этапы реализации модели духовно-нравственных образовательных практик дошкольников. Сформулированы ожидаемые результаты внедрения модели. Ключевые слова: духовно-нравственные образовательные практики, духовно-нравственное воспитание, модель развития духовнонравственных образовательных практик.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [6] образованию отводится ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочении перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности. Определена система фундаментальных социальных и педагогических понятий, таких как «гражданское «социализация», общество», «патриотизм», «воспитание», «национальный воспитательный идеал», «базовые национальные ценности», «духовно-нравственное развитие личности», «духовнонравственное воспитание личности гражданина России».

В новой редакции Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (2020г.) уточнено понятие «воспитание», которым признается, что это «деятельность, направленная на развитие личности, ... создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, ... человеку труда и старшему поколению, ... природе и окружающей среде» [17].

© Орлихина Н.Е., Ермакова В.А., 2023

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. приоритетной задачей государства «в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности», такие как «человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьёй и своим Отечеством» [14].

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования установлены требования по созданию условий для воспитания и социализации личности «на основе духовнонравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества, ... формирования общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка» [16].

Таким образом, в нормативных правовых документах сформулирован государственный заказ на духовно-нравственное воспитание личности в целостном образовательном процессе.

Сегодня требование времени диктует необходимость изменить подходы к организации процесса духовно-нравственного воспитания нового поколения россиян, что, в свою очередь, предполагает поиск инновационных путей и механизмов, создание условий, обеспечивающих его результативность. В данном аспекте, на наш взгляд, целесообразно расширять процесс социокультурного проектирования духовно-нравственных образовательных практик дошкольников.

Для более подробного описания сути предлагаемых инноваций уточним понятия «духовно-нравственная образовательная практика», «духовность», «нравственность», «воспитание», «духовно-нравственное воспитание», «образование» и сопричастные с ними понятия «мораль», «нравственные ценности», «социально-нравственное воспитание».

Понятие «духовность» в философском словаре рассматривается как внутренний, индивидуальный мир личности, как способ самосовершенствования; как качество личности [18]. Это созвучно духовному воспитанию. В педагогике при рассмотрении данного понятия акцент делается на формирование ценностного отношения к жизни, развитие таких качеств, которые придавали бы высокий смысл делам человека.

Понятие «нравственность» идентифицируется с понятием «морали». В словаре акцентируется внимание на том, что мораль (а значит, и нравственность) «санкционируется лишь формами духовного воздействия (общественная оценка, одобрение или осуждение совершённых поступков)». Опираясь на выработанные обществом нравственные представления, усваивая их в процессе воспитания, индивид

может самостоятельно регулировать своё поведение и оценивать происходящее вокруг него. Благодаря этому он выступает как нравственная личность, как сознательный субъект социальных отношений [18].

Аналогично трактуется нравственность в психологопедагогическом словаре Е.С. Рапацевича: понятие «нравственность» сродни понятию «морали» и определяется как совокупность норм и правил, регулирующих отношения людей в обществе на основе общественного мнения. А понятие «нравственное воспитание» рассматривается как составная часть единого процесса общественного воспитания [13].

В свою очередь, В.И. Даль определяет понятие «нравственность» как «духовность», «душевность». Понятие «воспитание» означает заботу о нравственных потребностях «малолетнего», которого в процессе духовно- нравственного воспитания следует «наставлять всему, что для жизни нужно». Также понятие «воспитание» В.И. Даль связывает с понятием «социальности», которое трактует как «гражданственность» [4, 5].

В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой духовность определяется как «свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными», а нравственность толкуется как «внутренние духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [11]. Понятие «ценность» определяется вовлечённостью личности в сферу человеческой жизнедеятельности, в систему социальных отношений.

В большом энциклопедическом словаре А.М. Прохорова главная функция нравственных ценностей состоит в том, чтобы формировать у человека нравственное сознание, устойчивое нравственное поведение и нравственные чувства, соответствующие современному образу жизни, формировать активную жизненную позицию каждой личности, привычку руководствоваться в своих поступках, действиях, отношениях чувствами общественного долга [2]. Таким образом, развитие таких качеств, как справедливость, великодушие, ответственность, взаимопомощь, доброта, заботливость, чуткость, гостеприимство — необходимый в настоящее время компонент нравственного воспитания дошкольников.

Основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский отмечал, что в человеке соединяются три начала: духовное, природное и социокультурное [15]. Поэтому духовно-нравственное воспитание личности должно базироваться на основе этого триединства. Причём социокультурная направленность, основанная на базовых национальных ценностях, отражена в нормативно-правовых документах, связанных с воспитанием дошкольников, а также получила широкое распространение в социально-нравственных практиках.

В современной дошкольной педагогике понятие «духовнонравственное воспитание» часто замещается «социально-нравственным

воспитанием» (работы Р.С. Буре, Н.Е. Вераксы, В.Г. Нечаева, И.Ф. Слепцова, Л.В. Коломийченко, А.Г. Гогоберидзе, и др.). В частности, Р.С. Буре отмечает, что в процессе формирования нравственных ценностей у дошкольников 5—7 лет главную роль играет взрослый, который предстаёт перед ними в двух функциях: как носитель социального опыта, норм и правил поведения, знаний о мире и как организатор процесса воспитания [3].

На основе вышеизложенного можно сделать следующий вывод: понятия «духовность» и «нравственность» тождественны и раскрываются в человеке по мере его духовного становления: духовность задаёт смыслы, а нравственность определяет правила и способы действия. Духовность и нравственность в своём единстве отражают содержание и ценностно-целевые векторы воспитательного процесса, его конечные личностные результаты.

Понятия «духовно-нравственная практика», «социальнонравственная практика» раскрываются в ряде публикаций (Т.Б. Алексеева, Т.И. Бабаева, Н.Б. Крылова, С.В. Масловская, О.В. Солнцева, А.В. Шипова и др.). В частности, Н.Б. Крылова (впервые ввела понятие «культурные практики») считает, что детские культурные практики – это разнообразные виды и формы интересной для ребенка деятельности [7]. По мнению И.А. Лыковой, в основе культурных практик лежит индивидуальный культурный опыт, который позволяет дошкольнику производить «культуросообразные действия в конкретных ситуациях» [8]. В работах Л.В. Абрамовой, Р.С. Буре, С.М. Зыряновой духовно-нравственная практика в дошкольной образовательной организации основана на социально-нравственных представлений дошкольников, которые позволяют сделать нравственный выбор, то есть соотнести ситуацию с нравственной нормой. Наиболее распространённым является понимание духовно-нравственной практики как процесса духовнонравственного воспитания и развития личности дошкольника. Иначе духовно-нравственная практика (социально-нравственная практика) – это системная деятельность по духовно-нравственному и социокультурному воспитанию личности дошкольника, включает цель, задачи, содержание, формы и методы её реализации. Именно в процессе духовно-нравственной образовательной практики происходит со-действие дошкольников со взрослыми и сверстниками.

В нашем понимании духовно-нравственная образовательная практика — это метасистема, в которой взаимодействие дошкольников со взрослыми приводит к появлению новых, интегративных качеств у каждого субъекта воспитательно-образовательной деятельности (эмоциональная отзывчивость, доброта, милосердие, патриотизм, способность управлять своим поведением и планировать свои действия на основе первичных ценностных представлений, навык соблюдения элементарных общепринятых норм и правил поведения).

эффективно реализовать такое взаимодействие Наиболее возможно в игровой форме. Игровая деятельность позволяет старшим дошкольникам приобщиться к социокультурным ценностям в контексте эмоциональной, познавательной деятельностной [20]. У дошкольников составляющих появляется возможность «проиграть» ситуацию, осуществить эмоционально своеобразную тренировку доброжелательных отношений, что также составляет важную часть работы, направленной на формирование социокультурных представлений у старших дошкольников [12]. Проигрываемые ситуации должны иметь истоки в реальных событиях детской жизни (например, из жизни дошкольников в детском саду или из их жизни в семье).

Духовно-нравственные образовательные практики следует направлять на формирование у дошкольников моделей нравственного поведения («Делай добро!», «Не навреди!», «Протяни руку помощи!», «Трудись!» и т.п.). Тем самым духовно-нравственная образовательная практика открывает новые возможности для духовно-нравственного воспитания дошкольников и способствует развитию социального и эмоционального интеллекта, отзывчивости, сопереживания, чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в дошкольной организации.

Целью духовно-нравственных образовательных практик дошкольников будем считать приобретение ими соответствующего духовно-нравственным ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений (т.е. приобретения ими опыта осуществления социально значимых дел).

Реализация духовно-нравственной образовательной практики потребует решения следующих задач:

- усвоение дошкольниками духовно-нравственных общечеловеческих норм и ценностей; организация взаимодействия дошкольника со сверстниками и взрослыми на основе развития их самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости; формирование положительных установок к различным видам труда и творчества;
- знакомство дошкольников с духовно-нравственными традициями русского народа, отечественной истории;
- формирование системы нравственных эталонов, ориентированных на национальную культурную традицию; развитие эстетического чувства дошкольника; воспитание основ художественного вкуса и эстетических предпочтений на основе традиционных социокультурных ценностей; развитие чуткости к художественному слову, воспитание трепетного и уважительного отношения к природе, родине, людям, труду, чьи образы представлены в произведениях русских поэтов и писателей;

– формирование понятия и ценностей здорового образа жизни, овладение его нормами и правилами как в семье, так и в дошкольной образовательной организации и социуме; становление целенаправленной двигательной активности и саморегуляции.

Для решения вышеперечисленных задач необходимо построить модель развития духовно-нравственных образовательных практик старших дошкольников.

«Познать сложную систему, – подчёркивал И.Б. Новик, – значит построить её системную модель» [9]. Подробный и всесторонний анализ модели предлагает А.М. Новиков: «Модель – вспомогательный объект, выбранный или преобразованный в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте. По характеру моделей выделяют предметное и знаковое (информационное) моделирование». [10]. «Под моделью, – писал В.А. Штофф, – понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт нам новую информацию об этом объекте» [19].

В настоящем исследовании модель – теоретическая конструкция, отражающая существенные черты духовно-нравственной образовательной практики старших дошкольников. Старший дошкольный возраст – благоприятный период для того, чтобы заложить духовно-нравственный фундамент личности.

Методологической основой данной модели выступают следующие подходы: системный, личностно-деятельностный, социокультурный, аксиологический. Системный подход в создании модели духовно-нравственной образовательной практики предполагает понимание практики как целостной системы, построение её структурнофункциональной модели, определение компонентов модели, а также вычленение интегративных системных факторов, обеспечивающих коммуникацию данной системы с внешней средой [1].

Реализация инновационной практики (построение годового календарного цикла) на основе взаимодействия всех субъектов духовнонравственных образовательных практик: воспитателей, дошкольников, родителей (законных представителей), использование традиционных и инновационных форм и методов работы, взаимодействие воспитателей и родителей (законных представителей) осуществляются через систему когнитивных, коммуникативных, эмоционально-действенных связей, направленных на повышение воспитательного потенциала дошкольников. В реализации духовно-нравственных образовательных практик следует опираться на образовательные области, в том числе социально-коммуникативную, познавательную, художественно-эстетическую, и физическое развитие дошкольников.

Личностно-деятельностный подход учитывает индивидуальные и возрастные особенности дошкольников в процессе проектирования и реализации духовно-нравственных образовательных практик. Активное вовлечение дошкольников в проектную и творческую деятельность позволяет выйти на индивидуальную траекторию духовно-нравственного воспитания личности.

Личностно-деятельностный подход предполагает формирование каждого субъекта-участника духовно-нравственных образовательных практик как личности, которая осознаёт смысложизненные проблемы и формирует свой опыт ценностной ориентации в этом мире. Данный подход предполагает использование педагогических технологий, активизирующих познавательную деятельность старших дошкольников с целью саморазвития, самореализации, саморегуляции личности.

Социокультурный подход присоединяет духовно-нравственную образовательную практику к устойчивому «ядру» отечественной культуры. Данный подход предполагает формирование ценностного (ответственного) отношения дошкольников к окружающему миру, организацию взаимодействия дошкольника с обществом как системой отношений и культурой как совокупностью ценностей и норм.

Аксиологический подход ориентирует субъектов духовнонравственной образовательной практики на познание общечеловеческих ценностей. Тем самым аксиологический подход предполагает актуализацию ценностного потенциала воспитателя. Диалог культур приводит к обмену духовно-нравственных ценностей от одного поколения к другому. Так дошкольники овладевают смыслами, позволяющими им проявлять патриотические чувства, ответственность в поведении.

Таким образом, ценностно-смысловая коммуникация между дошкольником и взрослыми осуществляется как диалог культур, диалог в культурно-образовательном пространстве.

С позиции системного подхода определены следующие взаимосвязанные компоненты модели: *целевой* (определяет цель и конкретные задачи исследования), *содержательный* (включает условия, программно-методическое обеспечение развития духовно-нравственных образовательных практик старших дошкольников), *организационно-технологический* (показывает этапы, организацию форм, методов и средств развития духовно-нравственных образовательных практик старших дошкольников) и *критериально-оценочный* (раскрывает уровни, критерии и показатели развития духовно-нравственных образовательных практик старших дошкольников).

Целевой компонент модели как прогнозируемый результат обусловливает организацию процесса, критерии, показатели и уровни развития духовно-нравственных образовательных практик.

Содержатие компонент модели отражает смысл, заложенный в цели, а также определяет всю совокупность формируемых отношений в процессе развития и обеспечивает готовность старших дошкольников к реализации духовно-нравственной образовательной практики. Содержание конкретизируется как в отношении отдельного дошкольника, так и в отношении группы дошкольников с учётом их интересов.

Воспитательно-образовательная деятельность будет направлена прежде всего на осмысление, потребует подлинно познавательной активности, познавательного поиска, и одновременно поставит дошкольника в ситуацию личностного выбора человеческих ценностей, в позицию диалога с миром культуры.

Содержательный компонент в своей реализации опирается на следующие методологические принципы: природосообразности, гуманизации, интегративности, единства требований, культуросообразности, диалогичности, со-бытийности, следования нравственному примеру.

Организационно-технологический компонент предполагает, что реализация духовно-нравственной образовательной практики – это процесс, результативность которого определяется комплексом педагогических условий, в их числе: развивающая предметно-пространственная воспитательно-образовательная готовность воспитателей к процессу развития духовно-нравственных образовательных практик; готовность дошкольников к освоению духовных традиций отечественной культуры сотрудничество и сотворчество субъектов воспитательно-образовательной деятельности в системе «воспитатель – дошкольник – родитель»; наличие программнометодического комплекса с использованием духовно-нравственных образовательных практик, интерактивных образовательных технологий, в том числе здоровьесберегающих, проектных, информационнокоммуникационных, личностно-ориентированных, игровых, которые обеспечивают дошкольнику возможность физической активности, формируют навыки экспериментирования, творческого поиска.

Реализация программно-методического комплекса в соответствии с социокультурными доминантами годового календарного цикла духовно-нравственных образовательных практик дошкольников предполагает инвариантные и вариативные формы и методы работы. К первым можно отнести беседы, наблюдения, игры, праздники, фестивали, литературные вечера, чтение художественной литературы; ко вторым — прогулки, экскурсии, выставки, оформление мини-музеев и выставок, встречи с интересными людьми.

В современных условиях возрастает роль педагога как духовнонравственной личности в ретрансляции лучших общественных традиций.

При этом в духовно-нравственном становлении старших дошкольников важен личный пример педагога.

Процесс развития профессиональной компетентности педагогов и родителей (законных представителей в сфере духовно-нравственного воспитания старших дошкольников выступает системообразующим элементом.

Критериально-оценочный компонент предполагает диагностику («на входе» и «на выходе»), определяющую уровни сформированности у дошкольников представлений о духовно-нравственных ценностях и личностных качеств; оценку степени удовлетворённости родителей представителей) результатами реализации (законных духовнонравственной образовательной практики; анализ полученных данных, их систематизацию; расширение организационных структурносодержательных взаимосвязей дошкольной образовательной организации с другими партнёрами воспитательно-образовательного пространства.

Развитие духовно-нравственных образовательных практик старших дошкольников включает в себя следующие этапы: аналитико-диагностический; организационно-подготовительный; апробационно-развивающий; системно-обобщающий.

В данной модели можно выделить следующие критерии и показатели развития духовно-нравственных образовательных практик дошкольников: когнитивно-эмоциональный (сформированность представлений духовно-нравственных ценностях, наличие положительных эмоций дошкольников); коммуникативномотивационный (развитие навыков взаимодействия дошкольников со сверстниками и взрослыми в ходе реализации духовно-нравственных образовательных практик; наличие мотивации к созидательной деятельности у всех субъектов духовно-нравственных образовательных практик); социально-деятельностный (способность осуществлять выбор соответствии с освоенными линии в поведенческой нравственными ценностями).

– Ожидаемые результаты мониторинга развития духовнонравственных образовательных практик: приобретение дошкольниками представлений о духовных и нравственных ценностях; о таких чувствах, как любовь к родине, сострадание, сочувствие, сорадость, великодушие; формирование положительного социокультурного опыта для личностного развития: осознание дошкольниками полезности своей семье, родному городу, родной стране; усвоение дошкольниками таких понятий, как «патриотизм», «доброта», «милосердие», «честность», «любовь», готовность прийти на помощь; появление у старших дошкольников устойчивого интереса и потребности в общении со сверстниками и взрослыми на основе проявления эмпатии к людям разных возрастов, разной национальности; самостоятельное применение старшими дошкольниками полученных знаний в процессе реализации

данной модели; активизация духовного, нравственного, социокультурного потенциала педагогов-воспитателей, старших дошкольников и их родителей (законных представителей).

Социальный заказ: «... развитие личности на основе социокультурных, духовно-нравственных

ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства ...». 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Педагогические условия: Цель: духовно-Педагогическое развивающая нравственное развитие старших сопровождение: дошкольников посредством предметнодиагностика субъектов духовно-нравственных пространственная воспитательнообразовательных практик воспитательнообразовательной образовательная среда; деятельности в рамках Методологические подходы: готовность годового календарного воспитателей к системный; цикла; аксиологический; разработка процессу развития личностно-деятельностный; духовно-нравственных программносоциокультурный образовательных методического практик: комплекса: готовность реализация духовно-Принципы: дошкольников к нравственных природосообразности; освоению духовных образовательных культуросообразности; традиций гуманизации; практик. отечественной интерактивных интегративности; культуры; образовательных лиалогичности: технологий, в том сотрудничество и • событийности: сотворчество субъектов принцип следования числе ИКТ, проектных, воспитательнонравственному примеру игровых, событийных, образовательной диалоговых. Компоненты: здоровьесберегающих; деятельности в системе целевой; «воспитатель повышение содержательный: профессиональной дошкольник организационнородитель»; компетентности технологический; наличие программновоспитателей в критериально-оценочный методического вопросах духовнонравственного комплекса с использованием воспитания Этапы реализации духовнодуховно-нравственных дошкольников; нравственных образовательных образовательных проведение практик: практик, тематического аналитико-диагностический; интерактивных лектория с родителями организационнообразовательных подготовительный; по духовноапробационно-развивающий; технологий, в том числе нравственному ИКТ и др. системно-обобщающий воспитанию дошкольников Критерии и показатели результативности: когнитивно-эмоциональный (знания как ценность, положительные эмоции у дошкольников); • коммуникативно-мотивационный (умения взаимодействовать в системе «воспитатель-дошкольникродитель», наличие мотивации к созидательной деятельности у всех субъектов этой системы); социально-деятельностный (реализация духовно-нравственных образовательных практик, формирование привычки к добрым поступкам). Уровни: базовый: • средний; • высокий Результат: дошкольник, способный ориентироваться в системе моральных правил и норм, ценностных представлений и осуществлять нравственный выбор на примере духовно-нравственных образовательных практик

Рис. 1. Модель развития духовно-нравственных образовательных практик в воспитании старших дошкольников

Таким образом, в динамичных социокультурных условиях предложена модель развития духовно-нравственных образовательных практик старших дошкольников (рис. 1). Исследование подтверждает, что её системная реализация — это сложный многофакторный процесс, и потребуется наращивание потенциала воспитательно-образовательной деятельности дошкольной образовательной организации за счет активизации усилий не только педагогов и родителей (законных представителей) дошкольников, но и других субъектов воспитания и образования, в том числе учреждений дополнительного образования, культуры, спорта и социума в целом.

Список литературы

- 1. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981. 432 с.
- 2. Большой энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. Изд. 2-е, перераб. и доп. СПб.: Норинт, 2004. 1456 с.
- 3. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: методическое пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 80 с.
- 4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. Т. І. 699 с.
- 5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1955. Т. II. 779 с.
- 6. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]; URL: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/nachalnaya-shkola/orkse/fgos/kontseptsiya-dukhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii.html.
- 7. Крылова Н.Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике // Личность в социокультурном измерении: история и современность: сб. статей. М.: Индрик, 2007. С. 132–138.
- 8. Лыкова И.А., Протасова Е.Ю. Культурные практики в детском саду: современный подход и возможные трактовки // Научно-методический журнал «Детский сад: теория и практика». 2015. № 5. С. 6–18.
- 9. Новик И.Б. Гносеологические аспекты моделирования // Природа моделей и модели природы / под ред. Д.М. Гвишиани и др. М.: Мысль, 1986. 270 с.
- 10. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2002. 488 с.
- 11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. М.: АЗЪ, 1993. 960 с.
- 12. Полковникова Н.Б. Аксиологические составляющие процесса формирования межличностных отношений детей и взрослых: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2010. 236 с.
- 13. Рапацевич Е.С. Психолого-педагогический словарь. Минск: Современное Слово, 2006. 928 с.
- 14. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от

- 29 мая 2015 г. № 996-р) // RG.RU [Электронный ресурс]; URL: https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html
- 15. Ушинский К.Д. О нравственном элементе в русском воспитании // Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1988. 659 с.
- 16. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155) // pravobraz.ru [Электронный ресурс]; URL: https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya.
- 17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. М.: Кнорус, 2013. 176 с.
- 18. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. Изд. 4-е. М.: Издательство Политической литературы, 1981. 445 с.
- 19. Штофф В.А. Моделирование и философия. М.-Л.: Наука, 1966. 301 с.
- 20. Яковлева А.Г. Педагогические условия приобщения младших школьников к духовным ценностям: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Томск, 2003. 191 с.

Об авторах:

ОРЛИХИНА Наталья Евгеньевна — доктор педагогических наук, профессор, помощник депутата, Тульская областная Дума (300041, г. Тула, пр. Ленина, 2), профессор кафедры психологии и педагогики, АНО ВО «Международная полицейская академия ВПА» (300026, г. Тула, ул. Рязанская, 1), e-mail: natalia.orlihina@gmail.com

ЕРМАКОВА Виктория Александровна — депутат Тульской областной Думы (300041, Тула, пр. Ленина, 2), e-mail: ermakovaviktoriya@mail.ru

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATIONAL PRACTICES OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT

N.E. Orlikhina^{1,2}, V.A. Ermakova¹

¹Tula Regional Duma, Tula ²International Police Academy ARPA, Tula

The article clarifies the concept of «spiritual and moral educational practice». The purpose and objectives of the spiritual and moral educational practices of older preschoolers are determined. Methodological approaches for the formation of the spiritual and moral foundation of the individual are considered. A model for the development of spiritual and moral educational practices of older preschoolers, criteria for the effectiveness of the model as a set of pedagogical conditions, and stages of implementation of the model of spiritual and moral educational practices for preschoolers are proposed. The expected results of implementing the model are formulated.

Keywords: spiritual and moral educational practices, spiritual and moral education, model for the development of spiritual and moral educational practices.

Принято в редакцию: 07.02.2023 г. Подписано в печать: 21.09.2023 г.

УДК 378.1: 62-05

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.196

НОВЫЕ МОДЕЛИ В ОБРАЗОВАНИИ Ю.А. Соколов¹, А.В. Белоцерковский²

АО «Электромеханика», г. Ржев 1 ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь 2

В статье рассматривается взаимовлияние основных компонентов культуры общества: науки, искусства, технологий. Описывается возникновение новых образовательных моделей для подготовки инженерно-технических кадров.

Ключевые слова: культура, наука, технологии, искусство, образование, модель, междисциплинарность, знание, ризома, STEM-образование.

Введение

Текущая технологическая революция, происходящая в небывало короткие с исторической точки зрения сроки, меняет практически все аспекты деятельности человека, и, как следствие, существенно трансформирует профессий. Приоритетом поле технологического развития становится переход к разработке систем обработки больших объёмов данных, машинного искусственного интеллекта. Промышленные страны активно внедряют инновационные технологии и методики образования, которые меняют мышление людей и компоненты культуры (наука, искусство, технологии). Необходимость значительного роста технологической независимости всестороннего нашей страны, развития промышленности, повышения конкурентоспособности и оборонного потенциала выдвигают для нас новые требования. В настоящее время представляется перспективным совмещать подходы и методики, взятые из различных областей знания, а также привлекать в научные коллективы специалистов различного профиля. Жесткое разграничение естественнонаучной области и области гуманитарных наук постепенно сокращается в ходе их взаимодействия, обмена исследовательскими практиками.

Наука

В основе науки (scientia – лат. «знание») лежит познавательная деятельность человека, базирующаяся на рационализме, логических и математических законах. Как социокультурный феномен наука оказывает большое влияние на развитие производства и искусства. В каждую историческую эпоху наука стремилась описать как можно более полную рациональную картину мира, расширить пределы человеческого познания и границы восприятия мира человеком. На каждом историческом этапе наука использует определенную совокупность

- 196 -

© Соколов Ю.А., Белоцерковский А.В., 2023

познавательных форм – фундаментальных категорий, методов и принципов.

Исторический путь, пройденный наукой, составляет более двух с половиной тысячелетий. В истории развития науки можно выделить несколько смен научной картины мира, которые можно упрощённо персонифицировать по именам четырёх ученых: Аристотеля, И. Ньютона, Дж. Максвелла, А. Пуанкаре.

Для античного мышления в качестве основного способа получения знания было характерно наблюдение, наука Нового времени опиралась на эксперимент и аналитический подход, современная наука при изучении объектов использует системный и синергетический подходы [5, 11].

В настоящее время наука представляет собой сложную систему дисциплин, которые разделяют на фундаментальные (математика, естествознание, социальные и гуманитарные науки) и прикладные (технические дисциплины, сельскохозяйственные и медицинские науки, педагогика). Главной задачей продолжающихся экспериментальных и теоретических исследований является объединение физических законов, которые управляют микромиром (ядерная физика, квантовая механика) и макромиром (общая теория относительности, космология). В фундаментальных науках создаются теории, влияющие на представления человека о себе и мире; в прикладных – разрабатываются способы применения знаний на практике.

До второй половины XX века в научной сфере преобладала максимальная специализация практической деятельности и дифференциация знаний. По мере усложнения стоящих перед обществом проблем дисциплинарный подход не всегда позволял раскрыть общие закономерности изучаемых явлений. Интеграция наук, характерная для XX века, содействовала развитию междисциплинарных, мультидисциплинарных и трансдисциплинарных исследований [8].

Междисциплинарный подход, заимствующий методы исследования из одной научной дисциплины в другую, способствовал появлению биофизики, биохимии, геохимии, физической химии, биомеханики, астробиологии, кибернетики, биогеографии, гидробиологии и других наук. Показательна эволюция кибернетики, науки об управлении и передаче информации, позволившей решить проблемные задачи не только в области изучения сложных технических систем с отрицательной обратной связью, но и в биологии, социологии, психологии.

Принципиально новым шагом в исследовательской практике стало применение синергетического исследовательского подхода. Ризоматическое описание знания, возникшее в результате использования концептов Ж. Делеза и Ф. Гваттари, особенно ценно при осмыслении междисциплинарных исследований (рис. 1).

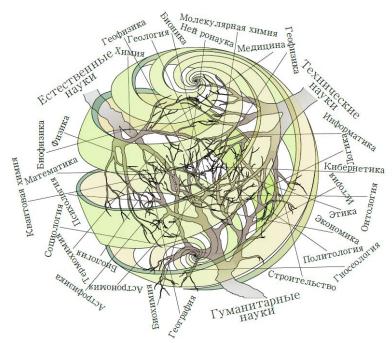


Рис. 1. Ризоматическое описание науки

Расширение дискурса (совокупности ассоциаций, погружающих человека в различные контексты), имеет особое значение при формировании смыслового поля, раскрывающего объект с различных точек зрения. Развитие ассоциативного мышления содействует исследованию сложных систем с позиции взаимодополнения и взаимовлияния всех её компонентов, созданию новых производственных технологий, разработке промышленной техники, повышению уровня инженерного образования. Появление фундаментальных теорий макро- и микромира привело к утверждению многоуровневого и многомерного системного понимания объективной действительности, к разработке адекватных методологических принципов отображенных сложных объектов.

Синергетика (теория самоорганизации), претендуя на новое видение мира и новые мировоззренческие ориентиры, призвана дать ответы на вечные вопросы о человеке, его месте в мире, способах постижения, узнавания, освоения этого мира. С прозиции синергетического знания выделяются три уровня: частнонаучный, общенаучный и философский. Учитывая нелинейность синергетического мышления, уровни представляются в виде кольца, где все уровни предполагаются равными.

Технологии

Технологии, в смысле ремесел, начиная с самых ранних цивилизаций, выражали интеллект человека до появления языка и письменности, позволили человеку преодолеть ограничения, связанные с его биологическими возможностями. Впервые термин «технология»

использовал профессор Геттингенского университета Иоганн Бекманн. Совершенствование технологий стимулирует переход от более низких технологических укладов к более высоким. В настоящее время формируется шестой технологический уклад, включающий в себя разработки в области искусственного интеллекта, нейро- и биотехнологий, передовых материалов, аддитивного и гибридного производств и др. [10, 13].

В начале XXI века для систематизации происходящих в мире глобальных и локальных изменений в производстве был введен термин «Четвёртая промышленная революция», фундамент которой составляют новые технологии: квантовые вычислители, виртуальная и дополненная реальность, Интернет вещей, накопление и передача энергии, межмашинное взаимодействие и др. Источником данных служат непрерывно поступающие данные с измерительных устройств (датчики, видеокамеры, интеллектуальные счетчики и др.) производственного оборудования предприятий.

В современном мире особое внимание уделяется цифровизации и анализу данных: области Big Data и Data Science. В широком смысле о технологии Big Data (Больших Данных) говорят, как о социально-экономическом феномене, связанном с появлением технологических возможностей анализировать огромные массивы данных [6]. Термин Data Science был введён в середине 1970-х датским ученым-информатиком Петером Наурой. Согласно его определению, эта дисциплина изучает жизненный цикл цифровых данных от появления до использования в других областях знаний. Однако со временем это определение стало более широким и гибким [14].

Массовая цифровизация способствует увеличению востребованности в специалистах творческих профессий. Следовательно, система образования должна быть направлена на подготовку творчески мыслящих, быстро адаптирующихся инженеров. Анализ закономерностей нелинейной динамики сложных систем естествознания требует применения синергетического подхода [11].

Искусство

Синергия в искусстве представляет собой столкновение художественного дискурса с инструментарием новых технологий, комбинацию из точных наук и различных видов искусства. Художественная картина мира является важным фактором процесса постижения действительности. Изучение произведений искусства, их осмысление в новой исторической эпохе с учётом накопленных научных и производственных знаний являются важными факторами для понимания единства компонентов культуры. Фундаментальные философскомировоззренческие представления выражаются одновременно несколькими способами: в визуальных образах, научных концепциях, технологиях, которые объединяются сложной сетью культурных связей и отношений.

Так, теоретические работы по живописи, методы её анализа и синтеза имеют глубокое родство с принципами организации языков программирования, компьютерных технологий, производственных технологий.

В настоящее время роль зрительного образа возрастает в связи с общей переориентацией человеческой культуры в сторону визуализации. Примерно 80% всех людей, которые в нейролингвистическом программировании называются визуалами, – воспринимают и организуют свой опыт и мышление в основном с помощью зрительных образов.

Особое место в истории живописи XX века занимает абстракционизм, представители которого отказались от изображения реальных предметов и явлений в живописи, графике и скульптуре. Деятели искусства стремились расширить границы интуитивного познания, создать новые средства. Они, говоря языком Э. Гуссерля, «вынесли за скобки» то, что мешает проникнуть к последним элементарным частицам предмета. Аналогичный подход можно видеть не только в науке (квантовая теория, молекулярная биология и др.), но и в теоретических и художественных работах художников-абстракционистов (П. Пикассо, П. Мондриан, К. Малевич, П. Филонов, В. Кандинский), композициях музыкальных экспрессионистов и модернистов (А. Шёнберг, Г. Малер, А. Скрябин). В творческой формуле «интуиция и расчёт» В. Кандинский видел возможность «великого синтеза науки и искусства».

Многие приемы, которые использовали кубисты, авангардисты и универсальный характер постмодернисты, имеют могут использоваться в науке, инженерии, образовании, помогая созданию новых производственных технологий, проектированию сложных конструкций, повышению уровня подготовки современных специалистов в различных областях науки и техники. В то же время, некоторые художественные приемы изобразительного искусства неотделимы от математики, физики и других научных дисциплин. Развитие компьютерных технологий способствовало рождению новых форм цифрового искусства, которое интегрирует различные виды искусства (фотографию, кино, видео, музыку, живопись, литературу), образующих различные конфигурации новых техно-художественных гибридов посредством их компьютерной обработки.

Онтологические понятия философии постмодернизма («ризома», «складка», «гипертекст») стали прообразами математических инструментов концептуализации действительности. Модельная концепция постмодернизма (номадология) предполагает осмысление культуры в рамках как линейных, так и нелинейных интерпретационных моделей (рис. 2).

Появление в начале XX века нефигуративного изобразительного искусства было отказом от принципа изобразительности, попыткой заглянуть за границы изображаемого, видимого. Предметом системного искусства, основанного на принципах кибернетики и теории систем,

являются естественные и социальные системы, а также социальные признаки самого художественного мира. Для описания типа абстрактного искусства, характеризуемого использованием очень простых стандартизированных форм, обычно геометрических по своему характеру, либо в одном общем изображении, либо в системе повторяющихся изображений, был введён термин «систематическое искусство».

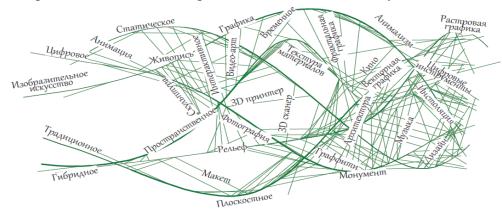


Рис. 2. Ризоматическое описание искусства

Изменения, требующие адекватной реакции в системе образования

условиях современной революционной цифровой трансформации скорость технологических изменений столь высока, что профессиональная составляющая образовательной программы устаревает уже к моменту ее окончания. Возникают новые профессии, отмирают существующие. Основная образовательная программа должна быть нацелена на формирование компетенций самостоятельного обучения в течение всей жизни, чтобы постоянно догонять убегающую технологическую основу, в то же время сохраняя фундаментальную теоретическую подготовку в целой области знаний, в которой размещается пространство возможных профессий будущего.

Цифровая трансформация приводит к кардинальным изменениям во всех аспектах профессиональной деятельности, коренным образом меняя технологии, культуру, операции и принципы создания новых товаров и услуг. Для образовательных программ это означает необходимость широкой кросс-дисциплинарной подготовки, создания фундамента для будущей его надстройки постоянно обновляемыми пакетами профессиональных компетенций

С одной стороны, благодаря развитию информационнокоммуникационных технологий (ИКТ), никогда не были доступны такие огромные объёмы информации практически «на кончиках пальцев». С другой стороны, никогда такие объемы доступной информации не были столь засорены «информационным мусором». Это требует развития особых компетенций по критическому анализу, оптимальной фильтрации и обработке информации, в том числе, для принятия на ее основе решений.

В настоящий момент ключевым становится наличие у высокотехнологичного сектора экономики высочайших научных и инженерных компетенций. Инженер XXI века должен обладать широким научным, технологическим и художественным кругозором, сочетать исследовательскую, проектную и производственную деятельность. Научно-техническое развитие происходит на основе синтеза знаний, теорий, принципов, методов, которые формируют комплексы метанаук, аккумулирующие в себе мировые научные достижения. Новые знания возникают благодаря различным нелинейным сцеплениям, переплетениям на границах с другими областями знаний. Из монолитной и статичной структуры выстраивается система, в которой процесс образования является непрерывным, а траектории обучения — индивидуальными.

Существующую в России систему подготовки инженернотехнических специалистов сложно назвать эффективной, особенно это касается подготовки специалистов по компьютерным и информационным исследованиям; программистов; аналитиков информации по вопросам безопасности; математиков; инженеров для в аэрокосмической, атомной, химической и нефтяной отраслей. За последние несколько лет система образования претерпела существенные изменения.

STEM-модель

Одной из новых форм образования является STEM-модель, предложенная в Национальном научном фонде США в 2001 году [7]. STEM — это аббревиатура, составленная из первых букв английских слов: science (наука), technology (технология), engineering (инжиниринг) и mathematics (математика). Появление новой модели образования было обусловлено ростом потребности специалистов в новых производственных технологиях, цифровизации и робототехники. STEM-модель ориентирована на подготовку инженеров в областях BigData, Data Science, искусственного интеллекта, машинного обучения.

Во многом, вольно или невольно, идея STEM-образование копирует советскую систему фундаментальной инженерии «Физмех – Физтех», возникшую в первой половине XX века, но применительно к современным технологическим реалиям [1, 2, 3, 12]. В нашей стране активное использование термина STEM началось с 2012 г. [4].

STEM-модель, объединающая инженерные и естественные науки в единую систему, позволяет готовить квалифицированных инженеров, которые могут эффективно работать на современных промышленных предприятиях. Отличительной чертой STEM-модели является также подход к обучению с помощью визуализации научных явлений, которая позволяет получить знания на основе практики и глубокого понимания физических или химических процессов. Визуализация, с одной стороны, представляется связанной с мышлением человека и интерпретацией им

сложных данных, а, с другой стороны, с современными вычислениями и использованием компьютеров для моделирования.

Визуализация является важной частью Data Science, представляя собой удобный интерфейс между данными и человеком. Научная визуализация сформировалась в новую междисциплинарную область науки, призванную исследовать явления через их изображения, полученные как экспериментальными, так и численными методами. С помощью графического отображения упорядочиваются элементы реального мира или изображается что-то, не встречающееся в природе (результаты компьютерного моделирования, математические объекты).

К основным чертам STEM-модели относятся:

- 1. Междисциплинарность. Междисциплинарный подход, заимствующий методы исследования из одной научной дисциплины в другую, способствовал появлению новых научных направлений (биофизики, биохимии, геохимии, физической химии, биомеханики, астробиологии, кибернетики, биогеографии, гидробиологии).
- 2. Виртуализация образования. Для развития образовательных процессов, моделирования и проектирования используются технологии виртуальной реальности и дополненной реальности, средства которых создают новые способы восприятия мира, используются в образовательных процессах, цифровом искусстве, проектировании техники, дизайне, строительстве, симуляторах, создании воображаемой реальности, интерактивных программ, 3D-фильмах.
 - 3. Персонализация образования.
- 4. Проектное мышление. Формат подразумевает выполнение студентом дипломного проекта на промышленном предприятии, при этом обучающиеся работают над реальной технологической задачей предприятия. Студенты получают технологические знания и опыт, компании оригинальные идеи для решения своих задач и потенциальных работников.
 - 5. Смешанные форматы обучения.
- 6. Единая система дошкольного, школьного и высшего образования. Таким образом, STEM-образование одна из наиболее удачных новых моделей, ориентированная на подготовку специалистов, понимающих, как эффективно использовать новые технологии для решения конкретных задач в промышленности. В России потребность в STEM-образовании непрерывно растет. В 2023 году российскому рынку нужны более 200 000 специалистов в области цифровых технологий, анализа данных и инженерии. В будущем их количество должно вырасти до 300 000 [7, 15]. STEM должна стать частью образовательных программ университетов и школ в тесном взаимодействии с высокотехнологическими компаниями. Это поможет выстроить единую систему подготовки, повысить эффективность всей системы образования, конкурентоспособность отечественной науки и промышленности на мировой арене.

НИТИ-модель (наука – инженерия – технологии – искусство)

В монографии [9] предложена модель инженерного образования НИТИ (наука — инженерия — технологии — искусство). На конкретных примерах обсуждаются особенности влияния новых технологических достижений на современное искусство и специфика взаимодействия искусства и науки, продуктом которой являются новые технологии; прослеживается связь производства с классическим и современным искусством.

Поскольку творчество представляет собой визуализацию моделей и образцов реального мира, продукты творчества представляют автомодельную виртуальную реальность. Эта визуализация может быть материальной, как в живописи, скульптуре, архитектуре, декоративноприкладном искусстве или технических новинках, или информационной, как в музыке, литературе или научных теориях. Виртуальная реальность предполагает возможность зрителю, слушателю, читателю подключаться к ней, погружаться в нее, ощущать ее, существовать в ней.

Творческие поиски философов, художников, теоретиков искусства в начале XX века привели к появлению принципиально нового течения – авангардного искусства, которое объединило многие виды модернистских течений: футуризм, лучизм, абстракционизм, супрематизм, конструктивизм, неоплатицизм, оп-арт, концептуальное искусство и др. При всем многообразии творческих концепций и идей авангардистских течений в них можно выделить присущие только им характерные черты: использование новых живописных средств, полная свобода выражения, ассоциативность мышления.

Творчество В. Кандинского, К. Малевича, Д. Балла, М. Ларионова, Н. Гончаровой, А. Родченко, Тео ван Дусбурга, П. Мондриана, П. Клее, П. Филонова авангардистов ограничивается других не художественными открытиями цвета и форм. Например, решетка стала чуть ли не визитной карточкой искусства авангарда в XX в. Одним из первых ее взял на вооружение П. Мондриан. Решетка позволяла углублять плоскость, оставаясь в границах ее боковых рамок. Картину «Замок и солнце» преподавателя Баухауса П. Клее можно рассматривать как в контексте средневековой техники мозаики, так и современного программного инструмента пикселизации изображения (рис. 3). В том и другом случаях за решетчатой структурой угадываются определенные формы, в воображении возникает возможный сюжет, пространство, закодированное художником в схему прямоугольных пикселей.

Авангардисты заложили основы современного дизайна, включая, промышленный, расширили границы интуитивного познания мира, создали новый язык изобразительного искусства. Бесконечный поиск и новаторство авангардистов сменилось временем осмысления, стремлением интегрировать мировой опыт в единую систему. Беспредметность чувственно-эмоциональных форм В. Кандинского или

рационально-отвлеченная геометрия К. Малевича переосмысливались конструктивистами и преобразовывались в пространственные объекты промышленного производства.



Рис. 3. П. Клее. «Замок и солнце» (Castle and Sun, 1928) URL: https://dzen.ru/a/Y6Rol3Zi8EkiLtr (дата обращения: 07.09.2023).

НИТИ-модель использует визуальные образы, научные концепции, технологии, которые объединяются сложной сетью культурных связей и отношений; содействует исследованию сложных производственных систем с позиции взаимовлияния всех её компонентов, созданию новых технологий и техники, повышению уровня инженерного образования.

Таким образом, НИТИ-модель направлена на формирование комплекса сложных когнитивных навыков — критического мышления, структурирования и анализа задач, а также ряда компетенций современного инженерного работника. Для выбора вектора развития общества, отвечающего национальным ценностям, необходимо умело распорядиться богатым историческим наследием, определить базовые нравственные, научные и производственные ориентиры общества.

Заключение

Современная эпоха требует дополнительного осмысления событий, оказавших значительное влияние на культуру и жизнь миллионов людей: фундаментальные открытия в науке (квантовая теория, теория относительности, генетика, модели атома, искусственный интеллект, математическая теория информации), художественные и философские течения в искусстве (авангардизм, постмодернизм, музыкальный экспрессионизм, додекафония), производственные достижения (создание автомобильной, авиационной, атомной и космической промышленности), социальные революции, мировые войны. Технологии Четвёртой промышленной революции способствуют революционным изменениям в производстве, искусстве, социокультурных отношениях,

создавая тем самым условия для формирования глобальной цифровой культуры. Происходит изменение границ национальных культур.

современном этапе основной задачей Ha становится акцентирование внимания на важнейших аспектах реальности: разупорядоченности, неустойчивости, разнообразии, неравновесности, нелинейных соотношениях. Наука и технологии выступают в качестве непосредственно социальной силы, включаясь экономического развития и управления. В любой сфере культуры и жизнедеятельности человека зрительным образам и зрительному мышлению отводится важное место.

Наука и искусство подобны двум разным языкам, каждый из которых с помощью своих средств описывает окружающий мир. Развитие науки приводит к сближению естественнонаучного и гуманитарного познания, составляя основу для их глубокой интеграции. Соединение научных ценностей с социальными ценностями приводит к возникновению нового типа научной реальности.

Пути науки, технологий и искусства переплетаются на протяжении столетий. Феноменологическая общность науки и искусства заключается в том, что они выражают эмпирическую или чувственную теорию познания, основой которого является восприятие и ощущения, способствующие накоплению опыта. Наука открывает логические, математические, физические законы мироздания, производство создаёт технику, искусство пытается выразить гармонию мира. Ризоматическое описание знания представляется достаточно мощным и гибким инструментом осмысления развития познания, а также перспектив его прогресса.

Современная инженерная деятельность выходит за пределы традиционного представления «наука – инженерия – производство», распространяется на изменение техносферы. Инженер должен обладать особого рода социокультурными компетенциями, представляющими составную часть его профессиональной культуры.

Список литературы

- 1. Белоцерковский А.В. Модернизация образования и подготовки кадров в условиях технологических вызовов современности // Гидрометеорология и образование. 2020. №1. С. 66–72
- 2. Белоцерковский А.В. Российское высшее образование: о вызовах и рисках // Высшее образование в России. 2012. №7. С. 3–9.
- 3. Белоцерковский А.В., Сердитова Н.Е. Образование как генератор системы ценностей устойчивого развития // Гидрометеорология и образование. 2020. №4. С. 87–95.
- 4. Белоцерковский А.В., Сердитова Н.Е. Образование, качество и цифровая трансформация // Высшее образование в России. 2020. № 4. Т. 29. С. 9–15.
- 5. Будкеев Д.С., Будкеев С.М. Системный подход в научном исследовании по искусствоведению // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. №12(86). Ч. 1. С. 60–63.

- 6. Иванов П.Д., Лопуховский А.Г. Технологии Big Data и различные методы представления больших данных // Инженерный журнал: наука и инновации. 2014. № 9 (33). [Электронный ресурс] http://engjournal.ru/catalog/it/asu/1229.html
- 7. Козлова Ю., Неверов А., Кырлан М. STEM-образование в 2023 году [Электронный ресурс] //Я знаю: сетевое издание. URL: https://www.kp.ru/edu/vuzy/stem-obrazovanie/ (дата обращения: 02.08.2023).
- 8. Мокий М.С., Мокий В.С. Трансдисциплинарность в высшем образовании: экспертные оценки, проблемы и практические решения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=14526 (дата обращения: 29.06.2021).
- 9. Рудской А.И., Соколов Ю.А., Кондратьев С.Ю., Волков К.Н. Наука, искусство, технологии: монография. СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2022. 706 с.
- 10. Соколов Ю.А. Технологии цифрового производства // Металлообработка. 2020. № 4. С. 38–49.
- 11. Хакен Г. Синергетика. Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах. М.: Мир, 1985. 424 с.
- 12. Цифровая трансформация образования: дидактический инструментарий и образовательный контент / Н.А Баранова, А.В. Белоцерковский, И.Д. Лельчицкий, А.П. Сильченко, С.Ю. Щербакова. Тверь: ТвГУ, 2022. С. 87 с.
- 13. Цифровые производственные системы: технологии, моделирование, оптимизация: монография / А.И. Рудской, К.Н. Волков, Ю.А. Соколов, С.Ю. Кондратьев. СПб.: Издательство Политехнического университета, 2020. 828 с.
- 14. Что такое Data Science и зачем она нужна бизнесу. [Электронный ресурс]. URL: https:// trends.rbc.ru/trends/industry/cmrm/60740ae09a7947fd64bbed56 (дата обращения: 07.08.2023).
- 15. STEM [Электронный ресурс]: Материал из Википедии свободной энциклопедии. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/STEM (дата обращения: 02.08.2023).

Об авторах:

СОКОЛОВ Юрий Алексеевич – доктор технических наук, заместитель директора АО «Электромеханика» (172386, Тверская обл., г. Ржев, Заводское ш., 2), e-mail: s5577@inbox.ru

БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ Андрей Владленович – доктор физикоматематических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, директор Центра стратегического инновационного развития высшей школы им. Е.А.Лурье ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33) e-mail: Belotserkovskiy.AV@tversu.ru

NEW MODELS IN EDUCATION

Yu.A. Sokolov¹, A.V. Belotserkovsky²

¹JSC «Electromechanics», Rzhev ²Tver State University, Tver

The article examines the mutual influence of the main components of the culture of society: science, art, technology. The emergence of new educational models for training engineering and technical personnel is described.

Keywords: culture, science, technology, art, education, model, interdisciplinarity, knowledge, rhizome, STEM education.

Принято в редакцию: 11.09.2023 г. Подписано в печать: 22.09.2023 г.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.881.161.1

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.208

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ MOODLE

Е.А. Непомнящих

ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет», г. Иркутск

В данной статье рассматривается проблема изучения иностранными студентами темы «Глаголы движения». Описывается опыт создания системы упражнений и приёмы работы с ними при обучении данной теме на основе электронной образовательной среды Moodle. Отмечаются преимущества работы с данной платформой, главным из которых является возможность нивелировать трудности восприятия данной грамматической темы.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, грамматика, глаголы движения, информационная технология, электронная образовательная среда Moodle.

Известно, что «в настоящее время выпускнику современного университета требуются такие умения и навыки, которые помогут ему в своей профессиональной деятельности в условиях стремительно меняющегося мира и общества в целом» [2, с. 624]. Для практического освоения языка, то есть формирования профессиональных компетенций студента-лингвиста, необходимым условием являются знания базовой грамматики. Одной из наиболее трудных тем для усвоения иностранными обучающимися является тема «Глаголы движения»: «Глагол традиционно занимает центральное место в изучении любого языка, потому что категория действия имеет исключительное значение в семантическом механизме языка» [4, с. 609-610]. Особую трудность представляют не только сами глаголы (их спряжение с чередованиями в корнях - лететь, лечу; ездить приезжать; плавать - подплывать, а также сложности в понимании значений), но и объекты, используемые с ними, например, nodomu κ чему, отойти от чего, дойти до чего и др. Методисты подчёркивают, что «глаголы движения наряду с другими важными грамматическими темами находятся в центре внимания преподавателя в течение всего периода обучения студентов-иностранцев» [7, с. 17].

Исследователь Т.Ф. Терских выделяет группу глаголов движения для изучения на начальном этапе, при этом отмечая, что «включение же других, как правило, порождает мнимую коммуникацию, которая может

искусственно стимулироваться преподавателем, но оказывается практически бесполезной, не применимой к повседневной жизни обучаемых» [8, с. 203]. Однако следует отметить особую группу глаголов обозначаются которые часто учебниках В «малоупотребительные» (гнать, катить, тащить, лезть, ползти, бродить и др.), но, несмотря на название, используются в речи, так как некоторые из них не могут быть заменены никакими другими синонимичными глаголами движения. Ср.: Я ташу чемодан = Я несу чемодан, но Пастух гонит корову(именно гонит, а не ведёт), Мама катит коляску (именно катит, а не везёт), Кот залез на дерево (именно залез, а не взошёл) и т.д. Также обучающийся должен чётко понимать разницу между использованием глаголов движения в предложениях с конкретными объектами: *Мама везёт(кого?) сына* и *Мама катит(что?)* коляску, при этом нельзя сказать Мама везёт коляску, но можно сказать Мама катит сына, хотя при объяснении данного глагола традиционно преподаватель говорит о корреляции с неодушевлённым объектом (катить что?, а не кого?), соотносимым со средством передвижения, у которого есть колёса или полозья (велосипед, коляску, санки и т.д.).

Традиционно исследователи рекомендуют отдельных типов упражнений для изучения данной темы, например, «презентативные упражнения, то есть упражнения на наблюдение, а также конструктивно-распространяющие упражнения» [3, с. 217], упражнения «на выбор необходимого префиксального глагола по грамматическому и семантическому контексту», «конструирование предложений с помощью подстановочных таблиц, включающих префиксальные глаголы движения и предложно-падежные формы «подстановочные существительных», также упражнения, формирующие автоматизм конструирования предложений с нужным глаголом» [1, с. 158].

Вполне очевидно, что данную тему следует изучать не только на основе рисунков и схем, а посредством реальной визуализации изучаемых движений. В этом могут помочь различные методы работы с фильмами и мультфильмами, то есть с использованием информационной технологии обучения. Заметно расширить методические возможности может электронная образовательная среда Moodle.

Далее мы опишем опыт создания и применения на занятиях системы упражнений по теме «Глаголы движения» в рамках курса «Русский язык как иностранный» для студентов, осваивающих I сертификационный уровень владения (В1). Известно, что использование информационных технологий способствует повышению мотивации в изучении языка, а также улучшению коммуникативных навыков и умений, формированию профессиональных компетенций студента-лингвиста.

Опыт изучения темы «Глаголы движения» показывает, что традиционных форм обучения недостаточно для качественного усвоения глагольных форм. Исследователи отмечают, что «использование онлайнресурсов, возможностей сети Интернет, социальных сетей, виртуальное образовательное пространство в целом, геймификация положительно сказываются на качестве знаний учащихся, представляются инофонам более интересными, мотивируют иностранцев к более глубокому изучению русского языка [5, с. 151].

Наша цель состояла в том, чтобы снять трудности в изучении темы, визуально продемонстрировать механизмы использования глаголов движения в конкретных речевых ситуациях при наличии различных объектов.

Участники данного курса — китайские студенты Байкальского государственного университета, обучающиеся первого курса бакалавриата по направлению «Лингвистика». Отметим, что создать упражнения на базе учебной платформы Moodle не представляет особой сложности, это можно сделать с помощью открытых инструкций и пояснений. Также важно отметить, что при отсутствии мультимедийного оборудования в аудитории работа в системе Moodle возможна посредством использования мобильных телефонов или планшетов обучающихся.

Созданные упражнения могут быть применены в аудиторной работе, в качестве домашнего задания или контроля.

Начнём с того, что обучающая платформа Moodle позволяет размещать и хранить большое количество файлов учебных материалов, в том числе текстовых или мультимедийных, или же ссылок на эти материалы, размещённые в Интернете, что очень удобно при отсутствии достаточного количества учебников в библиотеке или в том случае, если студент по каким-либо причинам не принес учебник на занятие. Это освобождает студента от необходимости покупать учебники или хранить все необходимые материалы в своем телефоне.

С помощью элемента «Страница» мы добавили в курс файл «Осенние мультфильма корабли» (https://www.youtube.com/watch?v=w66cJV5k3Rk), на основе которого можно не только изучать различные глаголы движения (рис. 1), но и иностранных студентов лингвострановедческую формировать «мультипликация преодолевает компетенцию, поскольку национальных границ, обладает собственной универсальностью в смысле культурной коммуникации» [6, с. 20].

Преподаватель на доске записывает имена героев мультфильма: ёжик, медвежонок, белка, волк, ворона. Учащиеся просматривают мультфильм один раз, далее смотрят его повторно и комментируют, составляя простые предложения по типу S (субъект) + P (предикат) + (O

(объект)) в то время, когда преподаватель нажимает на паузу. Например, Лист летит, Ёжик понёс ведро, Ёжик прошел мимо медвежонка (рис. 2). С помощью наводящих вопросов преподаватель помогает выбрать обучающемуся глагольную форму и нужную приставку.

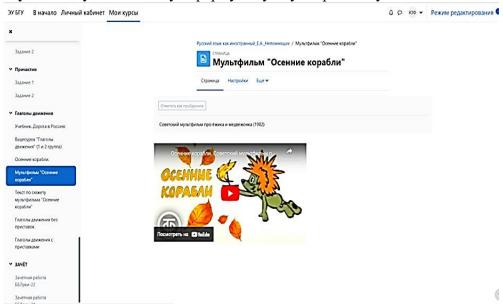


Рис. 1. Добавление мультфильма с помощью элемента «Страница»

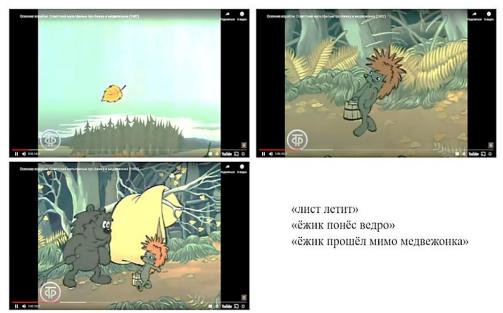


Рис. 2. Варианты комментариев во время просмотра мультфильма

При этом нужно сразу обозначить субъект ($\kappa mo? - \ddot{e} \varkappa u \kappa$) и объект ($\kappa mo? - med вежоно \kappa$), и далее начинать выбор не с приставки, а именно с предлога, так как пространственные отношения обучающиеся понимают, как правило, очень хорошо. Преподаватель задаёт вопрос:

«Предлог?..». Можно дать несколько предлогов на выбор: κ ?, δ 0?, δ 0. δ

При просмотре мультфильма с комментированием во время пауз обучающийся видит «язык в действии», то есть, как работает в реальной речевой практики всё то, что он учит, насколько часто используются глаголы движения в повседневной речи при описании элементарных жизненных ситуаций, и как важно хорошо усвоить данную тематическую группу слов. В качестве обучающего видео может быть использован любой сюжетный мультфильм или короткометражный фильм, например, выпуск тележурнала «Ералаш». Для отработки малоупотребительных глаголов движения с различными приставками (лезть, ползти, гнаться и др.) мы рекомендуем мультфильм «Петя и Красная Шапочка» (https://www.youtube.com/watch?v=3BSbTWlrWWs).

Далее после просмотра мультфильма и устного комментирования можно предложить обучающимся прочитать заранее подготовленный текст по сюжету мультфильма с пропущенными глаголами движения и/или предлогами. Чтобы закрепить или проверить полученные знания, можно использовать тестовое задание типа «Cloze» (рис. 3), в котором представлены отдельные предложения, построенные на основе сюжета просмотренного мультфильма с пропущенными глаголами движения и/или предлогами. При этом данное задание может выполняться в групповом формате, когда преподаватель заполняет пропуски на основе устных ответов учащихся, или же индивидуально, когда каждый студент проверяет свои знания и получает баллы в конце занятия или при выполнении дома.

При выполнении данного задания в аудитории имеется ряд преимуществ:

- во-первых, каждый обучающийся может выполнять задание индивидуально на своём смартфоне (можно ограничить время на выполнение, если данное задание является контрольным);
- вопросы могут выдаваться в случайном порядке, что исключит «списывание» при невозможности рассадить обучающихся по одному;

fn Просмотр вопроса: Вставьте правильное слово - 小人 - Microsoft Edge				
Ô	https://exam.bgu.ru/edu-portal/question/bank/preview.question/preview.php?id=2398512&cmid=104450&behaviour=deferredfeedback&maxmark=20&correctness=0▮=0.00000000000000000000000000000000000			

Вставьте правильное слово Версия 2 (последняя)

Вопрос 1 Пока нет ответа Балл: 20,00	листья, гудел ветер, была в лесу осень
	в роднику.
	Ёжик сел на берегу и поглядел в воду.
	Из воды на Ежика глянул грустный Ежик и сказал:
	— Ежик, Ежик, ты зачем
	— За водой, сказал Ёжик, который сидел на берегу.
	— А зачем тебе вода?
	— Море сделаю.
	— А зачем тебе море?
	 Будет у меня дома свое море: проснусь, а оно шумит, засыпать буду, а оно — шевелится!
	— А где твои корабли?
	— Какие корабли?
	— Как же? По морю обязательно должны плавать корабли.
	«Верно, — подумал Ёжик, который сидел на берегу. — Про корабли я и забыл».
	Он встал, набрал воды, нацепил ведра на коромысло и домой.
	— Здорово, Ёжикі — крикнул он. — Ты куда
	— Где мне взять корабли, Медвежонок? — спросил он.
	— Корабли? — изумился Медвежонок.
	— Да.
	— Где же их взять? — Медвежонок оглянулся. — В лесу-то?
	— Мне нужны Корабли, — вздохнул Ёжик и
	— Понимаешь, — Ёжик посмотрел на Медвежонка, — скучно!
	— А ты спать ложись, — сказал Медвежонок. — Вот я, например, сейчас лягу, весной проснусь.

Рис. 3. Вариант тестового задания типа «Cloze»

- не нужно предварительно распечатывать бумажные материалы на каждого обучающегося, а также на занятии оставлять время на проверку, так как обучающийся видит оценку и свои ошибки сразу же после выполнения;
- в случае возникновения трудностей студент сразу может задать вопрос преподавателю и оперативно получить ответ на этом же занятии, пока весь изученный материал свеж в голове и ничего не забылось. Как показывает опыт преподавания, после раздачи контрольных работ на бумажных листах на следующем занятии, через какое-то время после предыдущего, учащиеся редко задают вопросы по ошибкам, сделанным на прошлом занятии, так «тема пройдена», «упражнение сделано», «оценка получена»;

- этот раздел доступен и студентам, и преподавателю для просмотра в любое время. Преподаватель может увидеть прогресс или регресс обучающегося по конкретной теме, чего невозможно сделать при традиционном бумажном контроле, так как работы раздаются учащимся. Студент же, например, при подготовке к итоговому экзамену может ещё раз просмотреть не только задания, но и допущенные ошибки, в то время как листки с проверочными работами студенты, как правило, не хранят.

В качестве домашнего задания могут быть созданы тестовые материалы с различными типами вопросов: «множественный выбор», «верно/ неверно», «эссе», «выбор пропущенных слов», «на соответствие» и т.д. (рис. 4).

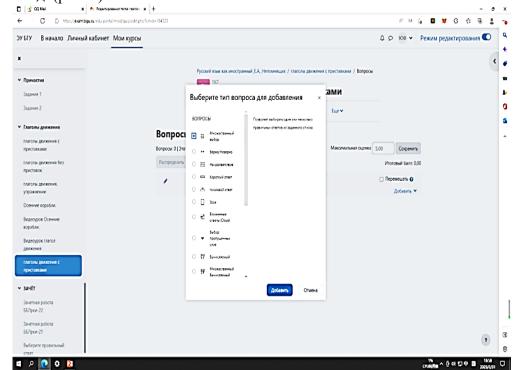


Рис. 4. Типы вопросов для тестовых материалов

Домашние упражнения могут быть созданы уже не только на основе сюжета просмотренного на занятии мультфильма, но в целом с использованием пройденной лексики и грамматики (рис. 5).

Использование Moodle заметно расширяет возможности преподавателя. Один раз потратив время на создание целого электронного курса или системы упражнений по конкретной теме, преподаватель получает задания различных типов, которые всегда будут под рукой для самостоятельного применения или с чередованием традиционных методов и приёмов обучения как в аудиторной работе, так и в качестве самостоятельной, домашней или контрольной работы. Отметим, что Moodle можно использовать для дистанционного обучения.

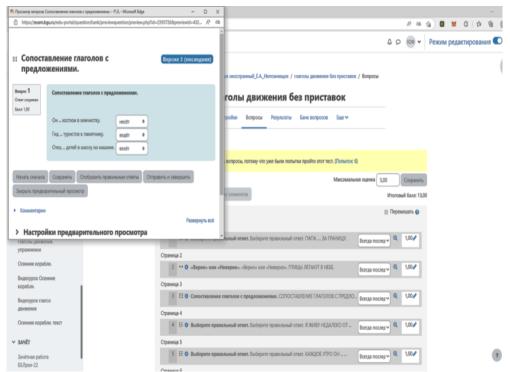


Рис. 5. Вариант домашнего задания

Итак, исследования была В рамках проанализирована целесообразность использования системы Moodle для преподавания русского языка как иностранного. Опыт электронной платформы Moodle показал высокую эффективность усвоения лингвистами одной из самых трудных тем «Глаголы движения» в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный», что позволяет сделать вывод о повышении эффективности занятий и значительном расширении возможностей обучения конкретных сложных языковых тем, при традиционные формы обучения не справляются со своими задачами. Добавлять учебники, создавать видеоуроки, задавать домашние задания и контрольные работы – все это можно делать в Moodle.

В основу разработанного нами блока упражнений были положены интерактивные методы, которые позволили нивелировать трудности восприятия данной грамматической темы за счет расширенного визуального и аудиального компонента. При разработке упражнений были использованы различные типы заданий (множественный выбор, задания на соответствие, задания типа «Cloze» и др.), направленные на формирование лингвистической компетенции.

Платформа Moodle является общедоступной интерактивной базой для повышения эффективности преподавания иностранного языка. Она позволяет студентам изучать сложные темы с помощью аудиовизуальных средств, формировать профессиональные умения и

навыки на основе эффективных упражнений, а преподавателю – оперативно контролировать качество обучения.

Отметим, что технический барьер для создания уроков в Moodle невысок. Разработать систему упражнений на базе Moodle достаточно просто. Затраченное на создание курса время будет компенсировано сжатыми сроками проверки эффективности обучения и контроля изученных тем.

Список литературы

- 1. Кондрашова Н.В., Окерешко А.В. Русские префиксальные глаголы движения и методика их преподавания иностранным студентам // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-1. С. 157–160.
- 2. Курьянова С.А. Реализация компетентностного подхода к образованию на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 1А. С. 623–631.
- 3. Марков В.Т., Шарова А.А. Виды интерференции при обучении глаголам движения в преподавании русского языка как иностранного // Преподаватель XXI век. 2022. № 2-1. С. 215–225.
- 4. Мокрищева В.С. Успешность усвоения китайскими студентами глаголов движения как компонента содержания обучения РКИ (на примере отсроченного тестового опроса) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7. № 6. С. 609–616.
- 5. Пантелеев А.Ф., Боронило И.С. Средства интенсификации процесса обучения русскому языку как иностранному (на материале раздела «Глаголы движения» в преподавании русского языка инофонам) // Гуманитарные и социальные науки. 2021. Т. 89. №6. С. 151–158.
- 6. Скобёлкина Н. М., Не Ц. Использование мультипликационных фильмов как аудиовизуального средства репрезентации диалога культур на занятиях по русскому языку с иностранными студентами // Анализ опыта и тенденций развития современной науки и образования: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 декабря 2022 г.). Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2022. С. 17–21.
- 7. Сычёва Л.В. Русские глаголы движения и особенности их преподавания иностранным учащимся // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. №2(25). С. 16–20.
- 8. Терских Т.Ф. Обозначение движения и направления при обучении китайских учащихся русскому языку // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 7. С. 202–207.

Об авторе:

НЕПОМНЯЩИХ Екатерина Александровна — доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации $\Phi\Gamma$ БОУ ВО «Байкальский государственный университет» (664003, г. Иркутск. ул. Ленина, 11), e-mail: trunova.k_86@mail.ru

FEATURES OF TEACHING FOREIGN STUDENTS THE RUSSIAN LANGUAGE USING THE MOODLE ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Ye.A. Nepomnyashchikh

Baikal State University, Irkutsk

This article deals with the problem of studying the topic «Verbs of motion» by foreign students. The experience of creating a system of exercises and methods of working with them when teaching this topic on the basis of the electronic educational environment Moodle is described. The advantages of working with this platform are noted, the main of which is the ability to level the difficulties of perceiving this grammatical topic.

Keywords: Russian as a foreign language, grammar, verbs of motion, information technology, electronic educational environment Moodle.

Принято в редакцию: 22.08.2023 г. Подписано в печать: 06.09.2023 г.

УДК 372.881.111.1

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.218

ПОЛИПРЕДМЕТНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Н.В. Протасова

ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», г. Мичуринск

В настоящей статье рассматриваются особенности полипредметного обучения англоязычной текстовой деятельности старшеклассников в дополнительном образовании. Полипредметное обучение англоязычной текстовой деятельности в дополнительном образовании способно подготовить старшеклассников к составлению аннотаций, написанию докладов, научных статей, участию в исследовательской и проектной деятельности. При этом полипредметное обучение англоязычной текстовой деятельности предполагает, с одной стороны, углубление знаний естественно-математической направленности; с другой стороны, улучшение лингвистической подготовки обучающихся; развитие способностей к приобретению знаний, развитие умений и формирование навыков; развитие мышления; развитие познавательного интереса; формирование целостной картины мира.

Ключевые слова: дополнительное образование, англоязычная текстовая деятельность, дополнение учебного материала естественноматематической направленности, повышение мотивации, развитие разных типов мышления.

В ходе своего развития наука прошла долгий путь, который ознаменован различными открытиями. Каждая эпоха выдвигала свои цели и задачи, необходимые для решения проблем, сочетая традиции и новации, обеспечивая поступательное накопление знаний. Сегодня вектор науки направлен на новые технологии, создание новых отраслей знаний, в том числе на стыке наук, которые способны расширить границы познания, позволяя глубже изучать окружающий мир. К наиболее перспективным научным направлениям относятся нанонауки, квантовая генетика, нутригенетика, рекомбинантная клиодинамика, нейроэкономика и др. Новые направления науки требуют специалистов, умеющих решать проблемы, используя научные данные разных предметных областей. К востребованным профессиям будущего относятся блокчейн-инженер (разработчик), МL-инженер, инженерробототехник, ментор стартапов, оператор беспилотных устройств, актуарий, разработчик виртуальной реальности, дата-аналитик, биотехнолог и др.

© Протасова Н.В., 2023

Результаты научных достижений не только влияют на появление новых направлений в науке, но и на образование. Новые научные сведения из разных предметных областей широко представлены в печатных изданиях и электронных журналах. Они могут использоваться на занятиях по английскому языку в дополнительном образовании, обеспечивая обучающихся полезной информацией, дополняя уже известный учебный материал по предметам естественно-математической направленности, позволяют узнавать новое.

Цель настоящей статьи заключается в рассмотрении особенностей полипредметного обучения англоязычной текстовой деятельности старшеклассников на занятиях по английскому языку в дополнительном образовании, обеспечивающих глубинное понимание тем по естествознанию и математике, повышающих мотивацию к изучению иностранного языка, развивающих креативное мышление. Особое внимание уделяется развитию у старшеклассников умений создания различных текстов: аннотаций, рефератов, докладов; написанию научных статей и исследовательских работ.

Современное дополнительное образование представляет собой гармоничное единство познания, творчества, общения детей и взрослых [11, с. 65]. В настоящее время учреждения дополнительного образования предлагают широкий спектр направлений согласно интересам и потребностям обучающихся, способны приобщать к творчеству со школьной скамьи. При этом старшеклассникам предоставляется возможность приобретать дополнительные знания, умения и навыки по интересующим их предметам в технопарках, в том числе мобильных, обеспечивающих технико-инженерную направленность [7], в Центрах развития, обеспечивающих личностное обучающихся, в ІТ кубах, позволяющих совершенствоваться ІТ сфере, на научных площадках, способных приобщить школьников к научным исследованиям со школьной скамьи. Преимущество организаций дополнительного образования в том, что многие из них оснащены высокотехнологичным оборудованием, привлекают к сотрудничеству преподавателей вузов, что, несомненно, повышает мотивацию обучающихся К познанию, обеспечивает развитие творческих способностей, способствует развитию познавательного интереса. При этом дополнительное образование способно познакомить обучающихся новыми профессиями, подготовить выбору будущей профессиональной деятельности.

Полипредметное обучение англоязычной текстовой деятельности проводилось в инновационном образовательном учреждении в сфере дополнительного образования — «Центре развития современных компетенций детей», подразделении социально-педагогического института Мичуринского государственного аграрного университета.

«Центр развития современных компетенций детей» организует занятия по естественнонаучным, техническим и социально-педагогическим направлениям, осуществляет взаимосвязь с ведущими лабораториями университета, лучшими научными и педагогическими кадрами. Наиболее популярными среди школьников считаются направления: «IT», «Виртуальная и дополненная реальность», «Промышленный дизайн», «Робототехника», «Биология и здоровье человека». Занятия по интересам позволяют школьникам приобрести опыт и использовать приобретенные знания в практической деятельности. Обучающиеся осуществили оцифровку Дома-музея И.В. Мичурина, Музея-усадьбы Вернадского, Музея истории аграрного университета Тамбовской области, Музея воинской памяти (в школе № 7), посвященного солдатам и офицерам Мичуринска и Мичуринского района, павшим в Афганистане, Чечне, Дагестане. Занятия по направлениям «Virtual Reality», «Information Technology», «Васкенд-разработка», «Frontedразработка» знакомят школьников с востребованными профессиями будущего, помогут определиться с выбором профессии.

В старшем школьном возрасте у обучающихся формируется сознательное отношение к учебе. Многие из них намерены продолжать изучать и совершенствовать иностранный язык. Иноязычные интернет-ΜΟΓΥΤ предоставить необходимый ресурсы ИМ материал углубленного изучения предметов естественно-математического цикла. Полагаем, что в дополнительном образовании обеспечиваются условия для углубления знаний по изучаемым в школе темам естественноматематической направленности, развиватия умений, формирования навыков, а также изучаются новые темы, что, несомненно, способствует увеличению объема знаний по профилю обучения, а также предполагает улучшение лингвистической подготовки старшеклассников.

В целях исключения дублирования учебного материала на занятиях по английскому языку в учреждениях дополнительного образования в качестве средств обучения предлагались неаутентичные/ аутентичные научно-популярные, научные тексты из различных электронных журналов: «Science Popular», «New Scientist», «Nature», «Daily Science», «Scientific American» и др. Тексты из первоисточников позволили обучающимся старших классов негуманитарного профиля приобретать ценную научную информацию согласно их интересам и использовать ее в дальнейшем при склонностям, исследовательских работ и разработке проектов. С нашей точки зрения, неаутентичные и, в особенности, аутентичные научно-популярные, научные тексты способны не только обеспечить обучающихся необходимой информацией по темам школьной программы, но и помочь найти идеи для собственных исследований и проектов, определиться с будущей профессией и познакомиться с новыми профессиями.

Проблема самоопределения в старшем школьном возрасте приобретает особую значимость. Старшеклассникам необходимо сделать правильный выбор будущей профессиональной деятельности. Иногда именно учреждения дополнительного образования позволяют разрешить данную проблему. Занятия по интересам, участие в исследовательской деятельности, в частности, проведение экспериментов в лабораториях университета под руководством кандидатов и докторов наук университета, являются стимулом к самостоятельным научным исследованиям, развивают познавательный интерес и вовлекают обучающихся в науку.

Иностранный язык, как учебный предмет, позволяет реализовать межпредметные связи. При этом межпредметность рассматривается как направленность обучения на интеграцию знаний из нескольких предметов с целью формирования определенной компетенции, повышения качества подготовки предметам. Наряду межпредметностью обучении используется школьном метапредметность, предполагающая использование сходных приемов в различных предметных областях: синтез, анализ, сравнение, обобщение и др. Широкое распространение в школе получила и надпредметность – область. лежашая вне рассмотрения школьных предметов, подразумевающая участие школьников в написании сценариев, подготовке стенгазет и т.д. Вместе с тем, современные научные разработки требует привлечения специалистов разных областей знания для изучения определенной темы исследования, что свидетельствует о возрастающем значении И внедрении учебный процесс полипредметного подхода. Полагаем, что использование неаутентичных / аутентичных научно-популярных, научных текстов на занятиях английского языка в старших классах способно предоставить новые научные сведения из разных предметов естественно-математического цикла, углублять знания по профилю обучения, развивать умения, формировать навыки, улучшать мыслительную деятельность.

что Заметим, понятие «полипредметность» сравнительно недавно. Исследователи выделяют полипредметность профессиональной деятельности и рассматривают ее как источник инновационной активности педагога, способного выполнять различные виды деятельности в образовательном процессе [1, с. 233–234]. При этом отмечается, что полипредметный подход направлен на формирование не специалиста в определенной узкой сфере знаний, профессионала, обладающего более широким контекстным мышлением [2]. Учитывая мнение исследователей по этой проблеме, полагаем, что полипредметный подход, предполагающий объединение знаний из разных предметных областей, способен углублять эти знания, развивать умения синтеза, анализа, сравнения, обобщения, формирование навыков,

коммуникативной компетенции и выводить на новый уровень познания окружающей действительности.

Переходим к непосредственному рассмотрению особенностей полипредметного обучения англоязычной текстовой деятельности. Следует отметить, что в настоящее время существует большое количество исследований, посвященных рассмотрению проблем лингвистического описания текста, использования текста в обучении иностранным языкам. Рассмотрим некоторые из них. Так, согласно исследованию И.Р. Гальперина, «текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [3, с 18]. Безусловно, И.Р. Гальперин внес большой вклад в развитие лингвистической науки. Им разработаны основные положения теории, обеспечившие описание категорий текста. По мнению Т.М. Дридзе, «текст – сложный знак и целостная единица общения. Это некоторая система смысловых элементов, функционально (т.е. для данной конкретной цели общения) объединенных в единую замкнутую иерархическую коммуникативно-познавательную систему концепцией или замыслом (коммуникативным намерением субъектов общения) [8, с. 71]. Примечательно, что метод научного анализа механизмов смыслового восприятия текстов, который разработала Т.М. Дридзе, нашел практическое применение при рассмотрении проблем, связанных с обучением. И.И. Халеева, обозначая значимость концепта «текстовая деятельность» для теории языкознания и лингводидактики, отмечает ее направленность «на "сотворение" текстов как целостных единиц коммуникации» [14, с. 26]. Отсюда следует, что понятие «текст» представлено как в лингвистических, так и в методических исследованиях. В полипредметном обучении англоязычной текстовой деятельности «текст» является средством обучения и обеспечивает развитие способностей К приобретению знаний профильной анализа, направленности, развитие умений синтеза, обобщения, формирование языковых навыков, коммуникативной компетенции.

Опыт работы с обучающимися старших классов негуманитарного профиля в «Центре развития современных компетенций детей», г. Мичуринска-наукограда показал, что обучение англоязычной текстовой деятельности имеет свои особенности. Прежде всего обучающиеся осуществляют поиск необходимой информации по теме исследования, обращаясь к текстам разных предметных областей. Следующим этапом работы являются синтез, анализ полученных научных данных, их

сравнение и обобщение. Примечательно, что интерес к проблеме исследования вовлекает старшеклассников в активный познавательный процесс. Им приходится много думать, размышлять, выстраивать логическую цепочку полученных фактов и событий, выводить умозаключения. Синтез, анализ, обобщение потока информации из разных предметных областей по конкретной проблеме исследования позволяют изучить ее с разных сторон, увеличить объем знаний по профилю обучения, достигнуть глубинного понимания, т.е. по определению Р. Декарта, «постичь и раскрыть истину вещей» [6, с. 250–296].

Рассматривая особенности проведения внеурочной деятельности по иностранному языку, в том числе в дополнительном образовании, исследователи выделяют повышение мотивации, как одну из задач, способную, как нам представляется, обеспечить осуществление общения (устное и письменное) на иностранном языке. Следует отметить, что современные старшеклассники много общаются, используя различные интернет-сайты. Они предпочитают обучение на интернет-платформах, общение по скайпу, участие в интернет-конференциях, в частности, для школьников. Не обязательно налаживать связь с участниками страны изучаемого языка, это может быть любая другая страна. Важно, чтобы общение было на иностранном языке, например, когда старшеклассники участвуют в разработке проектов на научно-творческих форумах международного уровня. В полипредметном обучении англоязычной текстовой деятельности повышение мотивации связано с развитием познавательного интереса, который французский литератор и философматериалист К.А. Гельвеций называл «всесильным волшебником» [5, с. 34]. Интерес к конкретной теме исследования позволяет обучающимся негуманитарного профиля расширять терминологическую лексику, используя англоязычные тексты, не только углублять имеющиеся знания профильной направленности, но и приобретать новые; развивать навыки и умения письма, используя электронную почту, чаты, устную речь, обмениваясь мнениями по обсуждаемой проблеме по скайпу со школьниками из других стран. Налаживание контактов с обучающимися из других стран, желание делиться впечатлениями по проблемам исследования, несомненно, является стимулом к повышению мотивации изучению иностранного языка. Полагаем, что использование англоязычной текстовой деятельности на занятиях по английскому языку в дополнительном образовании позволит старшеклассникам организовывать общение с зарубежными сверстниками на актуальные темы по математике, физике, химии, биологии и другим предметам естественноматематического цикла, сформировать коммуникативную компетенцию.

Еще одна особенность полипредметного обучения англоязычной текстовой деятельности заключается в том, что она имеет практическую направленность. Работая с текстами разных предметных областей,

старшеклассники создают базу научных данных, которую впоследствии могут использовать при разработке полипредметных проектов и написании исследовательских работ полипредметного уровня. В полипредметном обучении англоязычной текстовой деятельности сложности обобщения связаны с подбором, синтезом, анализом, обобщением информации ПО конкретной исследования, используя тексты разных предметных Преподаватель иностранного языка подготавливает обучающихся к такой работе на примере одного текста, который они читают, делят на смысловые законченные части, выделяют ключевые слова, выстраивают факты и события в логической последовательности, составляют аннотацию к прочитанному тексту. Овладев умениями синтеза, анализа, сравнения, обобщения, работая с текстом профильной направленности, обучающиеся переходят к работе с текстами из разных предметных областей и, как следствие, к написанию рефератов, докладов, разработке проектов, написанию исследовательских работ и научных статей.

Несомненный интерес в полипредметном обучении англоязычной текстовой деятельности обучающихся старших классов негуманитарного профиля вызывали способы и приемы, которые знакомы обучающимся из математики, физики, химии, биологии, географии. Так, например, для закрепления и совершенствования тематического материала использовалось составление кластера, приема из математики. Данный прием использовался преподавателем на завершающем этапе работы с текстом. Обучающиеся составляли кластеры по темам: «Origins of Life», «Nanorobots venture inside cells», «Ingredients that make a robot different from other machines and electronic gadgets» и др., что позволило проследить глубину понимания изучаемой темы. При этом использование данного приема в обучении англоязычной текстовой деятельности обеспечило систематизацию полученных знаний, структурирование учебного материала, развитие критического мышления у старшеклассников. В обучении англоязычной текстовой деятельности также использовался частично поисковый метод из биологии, позволяющий сделать школьников активными участниками познания, пошагово исследовать проблему, подвести самостоятельному решению проблемы [10, с. 53]. Особенность данного метода в том, что обучающиеся осуществляли самостоятельный поиск знаний по теме исследования, используя англоязычные тексты. Старшеклассникам была предложена тема «Changes in Earth's Freshwater Mapped by satellite». Используя тексты разных предметных областей, старшеклассники находили дополнительную информацию, согласно заявленной теме, расширяя тем самым диапазон ее исследования. При этом на занятиях по английскому языку обучающиеся излагали свои находки, обменивались информацией, обосновывали свои научные

изыскания. Использование частично поискового метода на занятиях по английскому языку в дополнительном образовании позволило старшеклассникам достигнуть глубинного понимания поставленной преподавателем задачи, улучшить мыслительную деятельность, обеспечить развитие творческих способностей, креативного мышления, познавательного интереса.

Исследователи рассматривают чтение на иностранном языке как активный процесс восприятия и переработки смысловой информации [4, с. 156]. Р.П. Мильруд и А.А. Гончаров считают процесс понимания текста одним из видов сложной мыслительной деятельности и связывают его с критическим мышлением [12, с. 12–18].

Стоит отметить, что обучающиеся имеют различные особенности восприятия информации. Так, контингент обучающихся физикоматематических направлений отличается аналитическим восприятием информации, имеет склонность к познанию мира с помощью законов и принципов строго логического характера и обобщения полученного материала [13, с. 18]. Соглашаясь с мнениями исследователей, отметим, что полипредметное обучение англоязычной текстовой деятельности способно развивать не только аналитическое, но и критическое мышление, которое, по мнению, С.И. Заир-Бека представляет собой естественный способ взаимодействия с идеями и информацией, ... развивает умение критически оценивать, осмысливать информацию и использовать в практической деятельности [9, с. 12–13].

Приведем пример задания на развитие критического мышления старшеклассников: Проанализируйте информацию из текстов по биологии, физике, химии по теме «Hydroponics is a method of growing plants using mineral nutrients». Сделайте подбор научных сведений из текстов по заданной проблеме, сопоставьте их и изложите в логической последовательности по степени важности. Обобщите информацию по теме исследования и используйте при разработке полипредметного проекта. Англоязычная текстовая деятельность, активизируя мыслительные процессы, также способна развивать системное мышление, так как старшеклассникам приходится постоянно систематизировать информацию по теме исследования, используя научные сведения разных предметных областей, обеспечивая их целостность. При этом неаутентичные и, в большей степени, аутентичные научно-популярные, научные тексты знакомят старшеклассников с научными достижениями, новыми научными открытиями и способны развивать образное мышление, которое связано с интересом к теме исследования в представленных текстах.

Англоязычная текстовая деятельность позволяет старшеклассникам проследить за тем, как протекает эксперимент, изучить детали его проведения, познакомиться с гипотезами исследователей, выявить специфические особенности лабораторных

исследований. Полученная из первоисточников разных предметных областей информация по теме исследования пробуждает воображение обучающихся, из их памяти извлекаются образы, которые приводят к рождению новых идей. Заметим, что полипредметное обучение англоязычной текстовой деятельности развивает гибкость ума, вдумчивость, способность к изменению хода мышления.

Отметим, ОТР дополнительное образование значительно расширяет возможности обучающихся в приобретении знаний, умений и навыков, в особенности по профильным предметам, является основополагающим в выборе будущей профессиональной деятельности, так как занятия проводятся согласно интересам и склонностям обучающихся. Полипредметное обучение англоязычной текстовой его выявило некоторые особенности: деятельности глубинное постижение темы исследования, повышение мотивации к изучению иностранного языка, практическую направленность, развитие разных типов мышления, использование знакомых приемов и методов из математики, биологии и других предметов на занятиях по английскому улучшающих мыслительную деятельность обучающихся, развивающих познавательный интерес.

Список литературы

- 1. Беляева О.А. Полипредметность профессиональной деятельности как источник инновационной активности педагога // инновационные процессы в социально-экономическом развитии: материалы международной научнопрактической конференции. Бобруйск, 15 апреля 2011 г. / [редкол.: В.Н. Гавриленко и др.]; М-во образования Респ. Беларусь, УО Белорусский гос. экон. ун-т. Минск: БГЭУ. 2011. С. 233–234.
- 2. Быстрицкая Е.В., Воронин Д.И., Борщевская Ю.М. Метапредметная основа формирования психолого-педагогических компетенций студента на основании методов полипредметности и полипозиционности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2-1; URL: https://science-education / ru / article / view
- 3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотипное. М: КомКнига. 2007. 144 с. (Лингвистическое наследие XX века).
- 4. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие. М.: КНОРУС. 2018. 390 с.
- 5. Гельвеций К. Об уме. М.: ОГИЗ (Государственное социально-экономическое издательство). 1938. 396 с.
- 6. Декарт Р. Рассуждения о методе // Декарт Р. Соч.: в 2 т. Т.1. М.: Мысль. 1989. С. 250–296.
- 7. Детский технопарк Кванториум [Электронный ресурс] // Кванториум [вебсайт]. URL: // www. Roskvantorium.ru

- 8. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука; Академия наук СССР. Институт социологических исследований. 1984. 268 с.
- 9. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. 2-е изд. дораб. М.: Просвещение. 2011. 223 с.
- 10. Зверева Н.М. Применение в обучении частично-поискового метода // Физика в школе. 1978. № 5. С. 53–54.
- 11. Иванченко В.Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д.: Феникс. 2011. 314 с.
- 12. Мильруд Р.П., Гончаров А.А. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 12–18.
- 13. Комочкина Е.А. Обучение будущих магистрантов физико-математических специальностей устному выступлению в сфере профессионального общения (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2018. 25 с.
- 14. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М: Высш. Школа. 1989. 238 с.

Об авторе:

ПРОТАСОВА Нина Валентиновна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет» (393760, Тамбовская обл., г. Мичуринск, ул. Интернациональная, д. 101), e-mail: golovina-nina@bk.ru

POLYSUBJECT TEACHING-LEARNING OF ENGLISH-LANGAUGE TEXUAL ACTIVITY OF SENIOR PUPILS

N.V. Protasova

Michurinsky State Agrarian University, Michurisk

Peculiarities of polysubject teaching-learning of English-language textual activity of senior pupils in additional education are considered at present article. Polysubject teaching-learning of English-language textual activity of senior pupils in additional education is able to prepare senior pupils to make a précis, write a report, research article, to take part in research and project activities. Moreover polysubject teaching-learning of English-language textual activity propose in one respect to deepen knowledge, on the other hand, the improvement of linguistic training of pupils, the development of abilities to getting knowledge, skills, thinking, the development of cognitive interest, forming a holistic view of the world.

Keywords: additional education, English-language textual activity, addition of the material on natural science and mathematics, increasing motivation, the development of different types of thinking.

Принято в редакцию: 22.03.2023 г. Подписано в печать: 19.09.2023 г.

УДК 811.161.1

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.228

ТЕСТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОГРАММЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КИТАЕ

Вэньвэнь Тан

ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина», г. Москва

В статье рассматриваются проблемы тестологической компетентности преподавателя русского языка как иностранного в Китае и способов ее формирования. Определен состав тестологической компетенции, представлено ее место на схеме среди компетенций в профессиограмме преподавателя русского языка как иностранного. Сформулированы этапы формирования тестологической компетентности

Ключевые слова: тестология, тестологическая компетентность, тестологическая компетенция, профессиограмма преподавателя, преподавание русского языка как иностранного в Китае.

Проблема определения компонентов, составляющих тестологическую компетенцию, а также способы формирования тестологической компетентности в качестве необходимой составляющей профессиограммы преподавателя русского языка как иностранного (РКИ) представляется нам сегодня актуальной. В словаре Э Г. Азимова, А.Н. Щукина отсутствует языковая статья, посвященная тестологической компетенции. Ha основании определения компетенции «совокупности знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способности к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков и умений» [1, с. 107], можно утверждать, что тестологическая компетенция связана с получением знаний о принципах создания тестовых материалов, с умением грамотно пользоваться тестами в соответствии с целями и этапом обучения, а также с умением самостоятельно создавать тестовые материалы для осуществления текущего и итогового контроля. Очевидно, что любые новые тенденции в обучении не будут востребованы без соответствующей готовности преподавателя к их реализации.

В процессе профессиональной подготовки преподавателя важно системно, комплексно представить все аспекты его деятельности. Требования к деятельности преподавателя иностранного языка, в том числе преподавателя русского языка как иностранного, изучены В.В. Молчановским [4]. Они включают в себя не только профессиональные знания, умения и навыки, но и те качества характера, которые должны помочь учителю или преподавателю обеспечить обучающимся комфортную атмосферу для получения знаний.

© Тан Вэньвэнь, 2023

Для определения личностных и профессиональных требований к деятельности преподавателя принято использовать термин «профессиограмма». Например, профессиограмма учителя общеобразовательной школы представляет собой официальный документ – Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта (педагогическая деятельность В сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования) учитель)», устанавливающий (воспитатель, основные функции педагогической деятельности, а также содержит требования к навыкам, знаниям, умениям и личностным качествам учителя [5]. В китайской законодательной системе существуют похожие документы - «Закон об учителях Китайской Народной Республики» и «Положение о квалификации учителей начальной и средней школ».

В методике преподавания русского языка как иностранного В.В. Молчановский в своих исследованиях описал профессиограмму преподавателя РКИ и сформулировал необходимые для преподавателя компетенции. Ученый писал, что «для группировки компетенций ... предлагается использовать понятие сфер профессионального сознания, а внутри компетенций опираться на соответствующие и описанные ... функции и стадии профессиональной деятельности. (...) Исходя из функциональной структуры деятельности преподавателя РКИ, мы выделяем три сферы профессионального сознания: предметную, психолого-педагогическую и сферу педагогического общения» [4, с. 311].

К обязательным компетенциям преподавателя РКИ В.В. Молчановский относит лингвистическую, общегуманитарную, психологическую, педагогическую, методическую, профессиональнокоммуникативную компетенции. Среди компетенций, описанных В.В. Молчановским, отсутствует тестологическая компетенция. С другой стороны, как мы полагаем, тестологическая компетенция могла бы быть включена в состав методической компетенции. Вместе с этим, сегодня становится актуальным изучение тестологической компетенции как профессиограммы необходимого компонента преподавателя иностранного языка, которая открыта для дальнейших разработок. Профессиограмму можно дополнить новыми компетенциями, создавая тем самым возможности для постоянного обновления. Введение требований к овладению тестологической компетенцией важно сегодня, что связано с несколькими причинами: развитие тестологии и широкое использование тестирования в качестве необходимой составляющей текущего и итогового контроля, унификация программ обучения, введение единых требований к результатам обучения и т.д.

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин в своём «Новом словаре методических терминов и понятий», определяя понятие профессиограммы преподавателя, используют термин «функция». Сопоставляя данные

подходы и применяя их к понятию профессиограммы, мы можем представить следующую сравнительную таблицу.

Таблица 1

Профессиограмма преподавателя

Компетенции преподавателя РКИ	Функции преподавателя
(по В.В. Молчановскому)	(по Э.Г. Азимову и А.Н. Щукину)
лингвистическая	конструктивно-организаторская
общегуманитарная	обучающая
психологическая	информационно-воспитывающая
педагогическая	гностическая
методическая	оценочная
профессионально-коммуникативная	

Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин выделяют оценочную функцию преподавателя деятельности как умение оценивать уровень сформированности навыков учащихся и производить их корректировку. В связи с этим сегодня становится актуальна разработка тестологической компетенции как необходимого компонента профессиограммы преподавателя иностранного языка. Профессиограмму можно дополнить новыми компетенциями, создавая тем самым возможности для усовершенствования, т.к. эта система не является закрытой, а наоборот, предполагает постоянное совершенствование ввиду непрерывного развития образовательных технологий и появления новых методических подходов к образовательному процессу как в школах, так и в вузах.

Отметим, что тестологическая компетенция, как одна из ключевых компетенций, входит в систему общеевропейских профессиональных требований к преподавателю иностранного языка, который разработан Европейской ассоциацией учебных заведений, повышающих квалификацию преподавателей иностранных языков (Eaquals) [10, с. 21].

Требования к оцениванию результатов учебной деятельности в этом документе разделены на 4 основных направления:

- 1) Оценка и учебная программа / Assessment and the curriculum.
- 2) Типы тестов выбор, разработка и администрирование / Test types selection, design and administration.
 - 3) Влияние оценки на процесс обучения / Impact of assessment on learning.
 - 4) Процессы оценки и обучения / Assessment and learning processes.

По каждому направлению чётко описаны знания и навыки, которыми должны овладеть преподаватели иностранного языка в рамках их тестологической компетенции.

Мы считаем, что в китайской педагогической практике тестологическая компетенция должна отражаться в трёх аспектах: среда оценки (А), процесс, принцип и теория тестирования (В), получаемые знания, умения и навыки (С). Уровни владения тестологической компетенцией у преподавателей определяются от 1 до 5 по пятибалльной шкале Лайкерта и включают следующие три ситуации:

- 1) масштабное тестирование (такое, как вступительные экзамены в колледж, экзамены по английскому языку 4-го и 6-го уровней в университете, тестирование по русскому языку как иностранному языку по русскому языку 4-ого и 6-ого уровней в университете);
- 2) академическое тестирование (например, вступительный экзамен, промежуточный или итоговый контроль);
 - 3) текущий контроль на занятиях.

Эти ситуации контроля предполагают совсем разные цели, разные методы и содержание, разные роли преподавателей и участников, здесь требуется оформление тестологической компетенции в разных аспектах.

- А.Г. Токтасынова в статье «Тестологическая компетентность специалиста как средство развития его инновационного потенциала» рассуждает о тестологической компетентности преподавателя иностранного языка: «Компетенция круг вопросов, в которых обучающийся должен обладать познаниями, способностями и опытом. Компетентность владение компетенциями, то есть совокупностью знаний, способностей, рефлексивных умений, опыта, включающее личностное отношение к ним и предмету деятельности» [6, с. 470].
- В.И. Кузнецова в своих исследованиях использует понятие «компетентность преподавателя», включая в него знакомство преподавателя с теорией тестирования и знание современной системы тестирования, используемых в данной предметной сфере. По определению В.И. Кузнецовой, «тестологическая компетентность это владение совокупностью организационно-управленческих и аналитико-конструктивных тестологических компетенций, личностное отношение к ним, а также к предмету и результату деятельности по использованию тестирования в процессе обучения» [3, с. 10].

Организационно-управленческие тестологические компетенции характеризуют умение преподавателя проводить тестирование, определять время необходимое для выполнения тестового задания, всего теста, правильно оценивать и интерпретировать результаты. Выделяются различные уровни сформированности данной компетенции — «воспроизводящий и деятельностный».

Современный преподаватель иностранного языка должен чётко понимать, что «классических» знаний в области методики преподавания иностранных языков (в том числе и русского как иностранного) в настоящее время недостаточно для обучения по современным стандартам. Практически каждый обучающийся рано или поздно сталкивается с необходимостью сдачи экзаменов по иностранному языку, подавляющее большинство которых (особенно если речь идёт о международных экзаменах) проводятся именно в тестовом формате. Для успешной их сдачи обучающийся должен не только на нужном уровне знать изучаемый язык, но и быть готовым к самому формату экзамена.

Например, одной из главных трудностей при сдаче уровневых экзаменов по иностранному языку является «необходимость чётко следовать программе, изложенной в формулировке задания» [2, с. 587]. И степень подготовленности каждого учащегося к формату и содержанию экзамена (соответственно и успешность / неуспешность сдачи экзамена) практически полностью зависят от преподавателя.

Аналитико-конструктивные тестологические компетенции связаны со знанием теории тестологии, с «особенностями их [тестовых заданий – прим. авт.] разработки, а также способности к анализу, оценке, коррекции и конструированию тестовых материалов. Выделены четыре уровня сформированности аналитико-конструктивных тестологических компетенций: воспроизведения и распознавания, аналитико-оценочный, корректировочно-конструктивный и конструктивный» [3, с. 10].

Мы под тестологической компетенцией понимаем знания о принципах создания тестовых материалов, навыки грамотного использования тестов в соответствии с целями и этапом обучения, умение самостоятельно создавать тестовые материалы для осуществления текущего и итогового контроля, а также умение грамотно интерпретировать полученные результаты.

Следуя терминологии И.В. Кузнецовой, можем утверждать, что процесс формирования тестологической компетентности преподавателей РКИ в Китае должен включать в себя следующие компоненты: теоретико-методологический, который включает в себя теоретикометодологическую базу тестологии; методический (технологический), который включает методы И технологии, обеспечивающие формирование тестологической компетентности; a также диагностические методики отслеживания результатов.

Следовательно, этапы формирования тестологической компетентности должны включать в себя: знакомство преподавателей РКИ с понятийным аппаратом тестологии; знакомство преподавателей РКИ с системой тестирования ТРКИ, системой уровневого тестирования; формирование знаний и умений по составлению тестов для текущего и итогового контроля; определение критериев компетентности преподавателя РКИ в тестировании.

Современные китайские авторы, рассматривающие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного, также уделяют большое внимание проблемам тестирования как средства обучения и контроля [9, 11]. В частности, остро стоит вопрос о создании банка тестовых заданий по иностранным языкам, в том числе и по русскому языку как иностранному. Этот банк тестовых заданий призван унифицировать контроль результатов обучения, сделать его более понятным, прозрачным и справедливым [8]. Работая над формированием тестологической компетентости и желая обеспечить успешную

профессиональную деятельность преподавателей РКИ в Китае, мы сталкиваемся с необходимостью интегрирования знаний тестологии в работу преподавателя-практика. Вопрос нахождения интегративных (т.е. объединяющих разные области методических знаний) единиц, фокусирующих в себе необходимый минимум знаний, позволяющих овладеть тестологической компетенцией и стать тестологически компетентным преподавателем, является крайне важным на современном этапе развития преподавания РКИ в Китае.

Практика преподавания РКИ показывает, что технологии, занимая всё более важное место в процессе обучения, становятся не только способом промежуточного и итогового контроля, но и неотъемлемым элементом урока по русскому языку как иностранному, т.к. являются элементом не только контроля, но и обучения. С помощью тестовых заданий обучающиеся учатся работать с текстами (например, быстро находить в них важную информацию), создавать собственные письменные и устные тексты в соответствии с образцом или заданной ситуацией общения, получают представление о моделях общения в разных ситуациях. Преподаватели, работающие на подготовительных факультетах и отделениях вузов России, неизбежно сталкиваются с тестированием при подготовке к итоговым экзаменам, т.к. эти экзамены проводятся исключительно в тестовой форме. Это связано с тем, что для иностранных граждан, «достижение І уровня является также обязательным для поступления в высшие учебные заведения РФ» [7, с. 2]. Данный факт говорит о том, что современный преподаватель РКИ должен быть хорошо знаком как с технологией конструирования тестовых заданий, так и с методикой их использования на уроке и в процессе контроля.

Основываясь на теоретических работах по методике преподавания РКИ, по тестологии и на опыте практической работы, мы считаем, что результатом профессионально ориентированного обучения преподавателя РКИ должно стать овладение не только лингвистической, общегуманитарной, психологической, педагогической, методической, профессионально-коммуникативной, но и тестологической компетенциями, обеспечивающими дальнейшую успешную практическую деятельность преподавателя.

Список литературы

- 1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Издательство ИКАР, 2018. 448 с.
- 2. Гайдукова О.В., Маркина Н.А. Подготовка иностранных обучающихся к экзамену на Первый сертификационный уровень (ТРКИ-1) // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сб. материалов III Междунар. науч.-метод. онлайн-конф., Курск, 14 мая 2018 года. Курск: Курский гос. мед. Ун-т, 2018. С. 584–588.

- 3. Кузнецова В.И. Формирование тестологической компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2011. 24 с.
- 4. Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. М., 1999. 412 с.
- 5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/ (дата обращения: 12.09.2023).
- 6. Токтасынова А.Г. Тестологическая компетентность специалиста как средство развития его инновационного потенциала // Инновационный потенциал молодежи: глобализация, политика, интеграция: сб. статей участников Междунар. молодежн. науч.-исслед. конф. (Екатеринбург, 25—26 октября 2016 года). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. С. 468–474.
- 7. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др. 2-е изд. М. СПб.: Златоуст, 2009. 32 с.
- 8. Цао Но. Банк тестовых заданий: структура, содержание и требования // Гуманитарные и социальные науки, 2018. №1. С. 224–229.
- 9. He L. & Qi L. Gui Shichun: Founding father of language testing in China [J]. Language Assessment Quarterly, 7(4), 2010. Pp. 359–371.
- 10. The Eaquals Framework for Language Teacher Training & Development, England & Wales at 29/30 Fitzroy Square. London W1T 6LQ, UK. №. 07727406. Pp. 21–24.
- 11. Zhang Quan. From GITEST to RASCH-GZ Inheritance and Development of Rasch-based Research in China // International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE), Vol. 9, №. S1, 2022. Pp. 1–7.

Об авторе:

ТАН Вэньвэнь — соискатель учёной степени кандидата педагогических наук, Φ ГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина» (117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6), e-mail: tww985488015@gmail.com

TESTOLOGICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIOGRAM OF A TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINA

Tan Venven

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

The article discusses the problems of testological competence of a Russian as a foreign language teacher in China and ways of its formation. The purpose of our work is to determine the composition of testological competence, its place among the competences in the professiogram of an RFL teacher.

Keywords: testology, testological competence, teacher's professionogram, Russian language teaching in China.

Принято в редакцию: 07.08.2023 г. Подписано в печать: 14.09.2023 г.

<u>МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ</u> <u>ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</u>

УДК 378.016

Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.235

МЕЖДУНАРОДНЫЕ СТУДЕНЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Л.Г. Громова, А.Б. Гурин, Е.А. Гасконь

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Цель статьи – раскрыть методический потенциал международных студенческих конференций, проводимых с участием иностранных студентов на русском языке в русской лингвокультурной среде на базе российских вузов, в плане интенсификации учебного процесса. Объектом исследования в статье выступают международные студенческие конференции, а предметом являются компетенции, которые приобретают иностранные студенты, участвуя в конференциях, а также учебные проблемы, которые можно решить с их помощью. Подчёркивается необходимость организации таких мероприятий для иностранных студентов разных профилей и программ обучения русскому языку как иностранному, а также для русскоязычных обучающихся. На основе анализа современного контингента иностранных студентов, обучавшихся в ТвГУ за последние 12 лет и подготовленных ими докладов и статей на международных студенческих конференциях, делается вывод о положительном влиянии такого рода учебной деятельности на страноведческую, лингвистическую, коммуникативную, культурную и лингвокультурологическую компетенции. Новизна исследования - в обосновании необходимости методической целесообразности проведения международных студенческих конференций социально-культурной направленности для повышения качества владения русским языком иностранными студентами разных профилей и программ обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, международная студенческая конференция, включённое обучение (сетевая форма) лингвострановедение, межкультурная коммуникация, методика преподавания русского языка как иностранного.

Обучение в вузе предполагает формирование умения заниматься научно-исследовательской деятельностью. Её результаты обычно бывают представлены студентами в виде курсовых, дипломных и выпускных квалификационных работ, и устно доложить о них представляется возможным только на предзащите и защите в узком кругу обучающихся и их научных руководителей. Рассказать о своих исследованиях более широкой аудитории в устной форме, проверить их

© Громова Л.Г., Гурин А.Б., Гасконь Е.А., 2023

релевантность и научно-учебную ценность, выявить удачные и слабые места помогают студенческие научно-практические конференции.

Ряд исследователей указывают на необходимость их организации в связи с формированием профессиональных компетенций студентов вузов (см. об этом: А.Ф. Варфоломеев, Н.Г. Ивлиева, В.Ф. Манухов, А.А. Минатуллаев, О.И. Муженикова, В.М. Савин, С.А. Тесленок, Х.М. Хабибулаев и др.). И это методически объяснимо, ведь подготовке предшествует большая доклада исследовательская работа, систематизация и применение уже имеющихся знаний по теме и приобретение новых. При этом студент погружается не только в область, связанную с темой доклада, но и в саму процедуру исследования, а значит, совершенствует общеинтеллектуальные умения, формирует навыки определения области и направления исследования, уточнения темы, оценки своих возможностей в раскрытии выбранной темы, предмета и объекта, ориентирования в информационном поле, сбора информации, составления плана и выбора методов исследования, результатов работы, собственно прогнозирования исследования, выбора способов описания и представления результатов, их анализа и выводов по ним, а также подготовки устного доклада или сообщения по своей теме.

Не менее полезным с образовательной точки зрения является проведение студенческих конференций на иностранных языках в российских вузах. Так, многие исследователи отмечают положительную роль проведении студенческих научно-практических конференций на факультетах иностранных языков с участием студентов филологических и нефилологических специальностей (см. об этом, напр., О.В. Абрамова, М.Ю. Авдонина, Е.М. Бойцова, Н.И. Жабо, О.А. Колмакова, А.К. Крупченко, С.А. Леонова, Н.М. Масютина, М.Е. Медведева, Е.А. Светова, Г.С. Яновская и др.). При этом методистами подчёркивается важность данного вида работы в свете подготовки студентов к вхождению в международное образовательное и научное сообщество, говорится о владении иностранным языком в рамках профессиональной деятельности как о факторе «развития личностного потенциала» и «повышения конкурентоспособности будущего специалиста» [6, с. 127], о внедрении в практику учебного процесса «метода конференции как способа формирования компонентов ИПКК (иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции)» [5, с. 43], об участии в студенческих конференциях как об одном «из наиболее информативных видов работ для студентов», поскольку предполагает «предоставление индивидуально разработанного и оформленного исследовательского материала» [11, с. 280]. Речь идёт о повышении качества владения иностранным языком через создание искусственной иноязычной среды, в которую русскоязычный обучающийся будет

погружён в процессе подготовки своего сообщения и собственно выступления перед аудиторией.

В случае, когда иностранный студент обучается в российском вузе, необходимости в специальной организации иноязычной среды нет, и тогда все его усилия будут направлены на ориентацию в ней и взаимодействие с этой средой. И международные студенческие конференции, основными участниками которых являются иностранные студенты, по праву считаются эффективным средством вхождения в российскую лингвокультурную среду и повышения уровня владения русским языком (см. об этом: Е.А. Берецкая, С.С. Владимирова, И.С. Зеленецкая, А.П. Иванова, Г.А. Элисаберг и др.)

В российских вузах обучение иностранных студентов проводится по следующим программам: программы довузовской подготовки, бакалавриат, основного обучения (специалитет, магистратура, аспирантура), стажировки, краткосрочного обучения, включённого обучения, повышения квалификации. Данные программы составлены с ориентацией на традиционно выделяемый тот или иной профиль обучения, под которым понимается «сложившийся тип подготовки по языку и смежных с ним специальных и общеобразовательных дисциплин в зависимости от особенностей учебного процесса и потребностей учащихся в изучаемом языке» [10, с. 6]. А.Н. Щукин отмечает, что «в настоящее время в методике преподавания РКИ сложились и получили обоснование следующие профили обучения: дошкольный, школьный, филологический, нефилологический, курсовой, повышения квалификации, заочный, дистанционный» [10, с. 76].

Обычно только те иностранные студенты, которые учатся на основных факультетах бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры (т.е. по программам основного обучения филологического и нефилологического профилей) имеют возможность регулярно участвовать конференциях, проводимых совместно русскоговорящими в рамках своих специальностей. Такая конференция позволяет этим студентам получить не только опыт создания научных и научно-публицистических текстов, но и опыт публичного выступления, который подготовит их к защите выпускной квалификационной работы, поскольку участие в конференции в качестве докладчика предполагает также ответы на вопросы слушателей. Всё это проводится в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта, согласно которому владение русским языком на уровне В2 ожидается от иностранных студентов, претендующих на получение «диплома бакалавра естественно-научного, гуманитарного (за исключением филологического), инженерно-технического, медико-биологического и экономического профилей – выпускника российского вуза» [2, с. 4].

Однако в российских вузах проходят подготовку также иностранные студенты, осваивающие русский язык по программе включённого обучения в рамках «сетевой формы реализации образовательных программ» [8] взаимодействия с зарубежными вузамипартнёрами. Являясь студентами второго или третьего года обучения в зарубежном вузе, они в России посещают занятия по русскому языку в течение трёх — девяти месяцев и владеют им на уровне В1-В2, следовательно, потенциально могут проводить свои исследования на нём и готовить доклады по тематике конференций, повышая тем самым свою языковую и речевую компетенции.

Среди указанной категории обучающихся довольно часто встречаются студенты-билингвы, которые живут за границей, но имеют одного или двух русскоговорящих родителей и употребляют русский язык дома в бытовой сфере общения. Подготовка к конференции позволяет им улучшить знания и умения в области стилистики, культуры речи, помогает овладеть основами научного стиля речи при написании статьи, доклада на конференцию и научно-публицистического стиля при подготовке к выступлению по своей теме. Согласно нашим опросам, проведённым среди иностранных студентов, осваивающих программу краткосрочного и включённого обучения в России, до приезда в Россию студенты-билингвы никогда не занимались подготовкой докладов для публичного выступления на русском языке.

В этой связи заметим, что опыт международного сотрудничества кафедры русского языка как иностранного Тверского государственного университета с университетами Великобритании, Финляндии, Германии и Франции, в плане анализа организации учебного процесса и учебных программ зарубежных вузов показал, что часто у студента просто нет возможности выступить в родном университете с докладом на русском языке, так как конференции, как правило, проводятся там на языке страны обучения или на английском языке.

Кроме того, в качестве причин, вызывающих затруднения в организации конференций на русском языке в стенах, так сказать, «родного университета», следует отметить и причины формального порядка, например: статус русского языка, как учебного предмета (основной/ дополнительный предмет), отсутствие языковой среды, сравнительно малое количество изучающих русский язык и т.п. Сюда следует отнести и то, что преимущественным внеаудиторным видом работы по русскому языку за рубежом является проведение конкурсов, олимпиад, фестивалей, праздников, когда от их участников не требуются соответствующие компетенции в сфере владения научным стилем речи.

В этой связи в логике нашего обзора кажется необходимым проанализировать контингент иностранных студентов с точки зрения возможности их участия в международных студенческих конференциях.

Традиционно в методике преподавания РКИ считается, что студент готов к публичному выступлению, если его уровень владения русским языком не ниже порогового (В1). Этому уровню соответствуют компетенции студентов, которые обучаются по программе включённого обучения. Как правило, это студенты второго года обучения, например, студенты из финских университетов Тампере, Ювяскюля, университета Восточной Финляндии или шотландского университета Глазго и немецкого университета Альберта Людвига из Фрайбурга, а также студенты третьего года обучения из китайского университета Сямэнь. Среди иностранных стажёров и слушателей курсов также достаточно часто встречаются иностранцы, которые овладели компетенциями уровня А2, В1 или В2.

По-другому обстоят дела с учащимися подготовительного отделения, которые начинают изучать русский язык в России с нуля и за 10 месяцев должны освоить его до уровня В1. Однако в последнее десятилетие наблюдается «поздний заезд» студентов, формирование групп происходит до ноября месяца, и к середине второго семестра они не успевают освоить русский язык должным образом. Уровень владения этих студентов можно определить как А2 или начальный В1. Поэтому логично было бы предположить, что студенты подготовительного отделения не смогут участвовать в международных студенческих конференциях в качестве докладчиков из-за недостаточного уровня владения языком.

Однако в настоящее время мир становится поликультурным. И ситуация в группах студентов довузовской подготовки такова, что часто наряду с обучающимися из дальнего зарубежья, осваивающими русский язык с нуля, присутствуют студенты из стран ближнего зарубежья, где изучают русский язык в школе, а в билингвальных семьях говорят на родном и русском языке. Студенты, которые изучали русский язык на родине в школе, имеют уровень изначально выше нулевого или приближающийся к базовому. Определить уровень владения языком у билингвов, в целом, труднее, потому что, как правило, навыки в разных видах речевой деятельности у студента развиты неравномерно.

Так, например, студент из билингвальной семьи, в которой русский язык является «домашним», плохо читает, письменной речью пользуется только на уровне «наивного письма» [7, с. 116], но отлично владеет умениями аудирования и устной разговорной речи, а вот научный стиль им освоен явно недостаточно [3, с. 269]. Поэтому для таких студентов подготовка к выступлению на студенческой конференции, несомненно, является полезным и развивающим компонентом обучения.

В этой связи можно сделать вывод о возможности участия в конференциях иностранных студентов, осваивающих различные

образовательные программы в университетах России. В пользу такого вывода свидетельствует опыт проведения международных студенческих конференций в различных университетах Российской Федерации. Проведенный обзор текущей ситуации показывает, что в российских университетах проводится целенаправленная работа по повышению эффективности учебного процесса, частью которой привлечение студентов к участию научно-исследовательской В деятельности. И здесь большая роль отводится международным что конференциям, отмечается методистами студенческим преподавателями РКИ. Ведь при организации конференции на русском языке для иностранных обучающихся удаётся создать то пространство, где «диалог культур реализуется в виде диалога идей» [9, с. 5].

Тематика таких конференций – в основном практическая: на рассматриваются проблемы конференциях межкультурной коммуникации, русского языка и литературы в контексте мировых языков и культур, методики преподавания русского языка как иностранного, проблемы адаптации к условиям страны изучаемого языка и т.п. Об этом говорят названия студенческих конференций: «Русский язык в моей стране», «Роль русского языка в современных международных процессах», (МГИМО (У) МИД РФ); «Русский язык в контексте диалога языков и культур» (конференция проводилась Южным федеральным университетом совместно с Евразийским национальным университетом имени Л.Н. Гумилева и Гомельским государственным университетом имени Франциска Скорины, при участии ведущих университетов РФ), «Русский язык в евразийском культурном (Сургутский государственный педагогический пространстве» университет), «В мире русского языка и русской культуры» (Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина) и др.

Приглашаются для участия в этом мероприятии также и российские студенты. С одной стороны, может показаться, что для них данный вид деятельности не является позитивно мотивированным. Однако практика говорит об обратном: многие студенты с удовольствием собирают, изучают и анализируют материал, готовясь к своему выступлению. Посетив один раз такую конференцию, русские студенты часто высказывают пожелание принять участие в ней ещё раз. Объясняться такое желание может, среди прочего, и интересом к самому предмету обсуждения, и стремлением узнать точку зрения на него людей, не проживающих постоянно в русской лингвокультурной среде. Выступление иностранных студентов на конференции позволяет русским взглянуть на свой язык и культуру под другим углом, увидеть её другими глазами — глазами людей, не принадлежащих к ней. Это помогает глубже понять свою собственную культуру и обратить внимание на те аспекты, которые раньше оставались вне поля зрения

русских студентов. Часто докладчиками с российской стороны выступают студенты-тьюторы, которые общаются с иностранными студентами вне учебного времени. На данной конференции русские студенты видят, какие вопросы интересуют иностранных студентов, и подают новые идеи для выбора тем общения с иностранцами.

В связи с этим, рассмотрим опыт проведения ежегодной международной студенческой научно-практической конференции «Россия глазами молодых», которая организуется на кафедре русского языка как иностранного Тверского государственного университета на протяжении вот уже более десяти лет.

Сама идея проведения студенческой конференция, которая подводила бы своеобразный итог обучения иностранных студентов, приезжающих на учебу в Тверской государственный университет на кафедру русского языка как иностранного, появилась в ходе обсуждения планов работы кафедры на предстоявший 2011–2012 учебный год. К этому времени кафедра уже имела более чем десятилетний «стаж» работы со стажёрами, слушателями и студентами интенсивных курсов из европейских и американских университетов по самым различным программам: от аспектного и до так называемого включённого обучения.

Одной из важнейших задач обучения будущих филологов или переводчиков В России зарубежные вузы-партнёры Германии, Великобритании, Финляндии, Франции, Китая считают погружение студентов в русскую лингвокультурную среду, ознакомление с русской историей, культурой, традициями, жизнью современного российского общества. Эта задача решается при освоении различных дисциплин: при обучении устной и письменной речи, переводу, фразеологии русского языка, русской художественной литературе. Однако главная роль в этом процессе принадлежит страноведческим дисциплинам, таким как «Россия сегодня», «Общественная жизнь России: культура», «История, общество и культура России», которые с 2000 года ведутся на кафедре РКИ Тверского государственного университета для различного контингента студентов.

Программа любого страноведческого курса на кафедре РКИ строится таким образом, чтобы теоретические знания были подкреплены практическим участием самого студента в реальной жизни на уровне кафедры РКИ, университета, культурных и социальных учреждений города Твери. Вот почему в коллективной монографии «Методика включённого обучения русскому языку как иностранному», изданной на кафедре РКИ ТвГУ в сотрудничестве с кафедрой русского языка университета Турку (Финляндия), при описании методики подчёркивается, преподавание что любого ИЗ указанных страноведческих курсов характеризуется как комплекс взаимосвязанных модулей: лекционного курса на базе учебного пособия «Встреча с

Россией», практических семинарских занятий, расширяющих содержание лекций посредством медиатекстов [4, с. 271–278] и, наконец, система учебных экскурсий, представляющая контактный способ ознакомления с культурной и общественной жизнью России [3, с. 283–286]. И здесь мы полностью согласны с теми исследователями, которые подчёркивают такие вызовы современности в университетском образовании, как актуальность овладения студентами не только профессиональными компетенциями, но и приемами эффективной публичной коммуникации, навыками активной работы с текстами публицистического и официально-делового стиля [1, с. 140].

В результате обсуждения вопроса совершенствования форм и методов работы с иностранными студентами по программам включённого обучения было решено в рамках третьего модуля преподавания страноведческих дисциплин включить в программу аудиторной и внеаудиторной работы проведение международной научно-практической студенческой конференции целью предоставления иностранному студенту возможности изучить и произвести самостоятельную оценку того или иного явления, с которым он столкнулся во время своего обучения в России, а также донести эту оценку до своих товарищей по учёбе и обосновать заявленное отношение к феномену, о котором идёт речь. Иначе говоря, вывести молодого человека на уровень экспертной работы с изложением её результатов на научно-практической студенческой конференции.

Уже в самом названии конференции «Россия глазами молодых» была заложена идея обсуждения самого широкого спектра тем, касающихся общественной, политической и культурной жизни страны.

Тогда же возник вопрос о критериях выбора тем докладов и о принципах отбора выступающих. Здесь изначально был определён личностно ориентированный подход с учётом мотивации самого студента: никакого диктата преподавателя, только желание и заинтересованность иностранного студента в своём выступлении на избранную тему. Подготовкой студентов к участию в конференции стали заниматься преподаватели страноведческих дисциплин, русской художественной литературы, а также и лингвистических дисциплин. Таким образом, международная студенческая конференция была интегрирована в учебный процесс кафедры РКИ.

Какие же новые навыки и умения приобретают иностранные студенты в ходе подготовки публичного выступления и участия в студенческой конференции? Современные исследователи и методисты выделяют следующие универсальные умения, связанные с данным видом деятельности: владение навыками ведения спора, участия в дискуссии; владение навыками отстаивания своей точки зрения, умения выступать с публичной речью в соответствии со статусом аудитории, умения

использовать этикетные модели речи в соответствии с нормами социальной и межличностной коммуникации [1, с. 143].

В свою очередь, «пассивные» участники конференции, т.е. слушатели, совершенствуют умения активного слушания, декодирования речи и понимания содержания выступления, а также умения задавать интересующие их вопросы, уточнять, возражать и т.д. Кроме того, у них развиваются общеинтеллектуальные, речевые, социокультурные, межкультурные, коммуникативные компетенции. Но самое главное для всех участников конференции заключается в том, что они приобретают речевой опыт в поле функционирования научного стиля речи: имеют дело с письменной речью в жанре научного реферата и устной речью в жанре публичного выступления.

Как показывает опыт организации и проведения ежегодной Международной студенческой научно-практической конференции «Россия глазами молодых», она стала значимым событием в студенческой жизни не только Тверского государственного университета, но и других тверских вузов, а со временем — ряда вузов России, стран ближнего и дальнего зарубежья.

Первая конференция «Россия глазами молодых» состоялась 26 апреля 2011 года. Тогда в ней приняли участие студенты из четырёх зарубежных университетов, обучавшихся на кафедре русского языка как иностранного в ТвГУ. Как и задумывалось, на конференции обсуждались вопросы, связанные с политикой, культурой, литературой и социальной жизнью России.

В 2012–2013-м уч. году к работе конференции были привлечены и российские студенты, обучавшиеся на филологическом и юридическом факультетах ТвГУ. В своих докладах они рассмотрели проблемы научной и внеучебной деятельности студенческих организаций ТвГУ, а также обсудили возможности трудоустройства выпускников российских вузов. И очень скоро Международная студенческая научно-практическая конференция «Россия глазами молодых» стала ожидаемым и заметным событием на Тверской земле. Расширялись её тематика и география.

Так, в III Конференции (2014 г.) активное участие приняли студенты из Сямэньского университета (КНР), которые начали обучаться по годичной программе включённого обучения.

В рамках IV Конференции (2015 г.) студенты из Китая, Финляндии, Германии, Сирии, Дании и других стран, прибывшие на обучение в ТвГУ, отразили в своих докладах свое видение и оценку российской действительности, стали своего рода экспертами в социальной, культурной и иных областях жизни россиян.

В V Конференции (2016 г.) впервые приняли участие иностранные слушатели Военной академии воздушно-космической обороны имени Маршала Советского Союза Г.К. Жукова. Широко были представлены

иностранные и российские студенты из Тверского государственного университета, Тверской сельскохозяйственной академии и др. учебных заведений.

Особо следует отметить VIII Международную студенческую конференцию «Россия глазами молодых», которая состоялась 17 мая 2019 г., на которую собрались более 70 участников из 15 стран мира.

Тематика докладов данной конференции касалась самых разнообразных вопросов, которые волновали студенчество: от истории и традиции российско-китайского сотрудничества на русском языке в области космонавтики, до проблематики изучения русского языка в Перу в школе «Максим Горький», вопросов жизни российского и финского социума, движения экологов и явления вегетарианства в России, современного состояния обучения русскому языку в разных странах, а также описания личных впечатлений о путешествии по маршруту «Москва – Иркутск». В результате расширения партнёрских связей кафедры РКИ впервые в конференции приняли участие преподаватели и стажёры кафедры русского языка для иностранных учащихся МГИМО (У) МИД РФ (Москва), студенты факультета устного и письменного перевода Римского Международного университета (Италия, Рим),

В качестве постоянных партнёров кафедры русского языка как иностранного ТвГУ в организации конференции уже традиционно выступили кафедра теологии Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ, кафедра международных отношений филологического факультета ТвГУ (Тверь), а также кафедра русского языка Военной Академии ВКО им. Маршала Советского Союза Г.К. Жукова (Тверь).

Заметим, что даже в связи с эпидемиологической обстановкой, связанной с COVID-19, и вызванной необходимостью проведения конференций в режиме «онлайн», число участников и география представительства осталась на весьма высоком уровне. Так, 19 мая 2020 г. в виртуальном зале Тверского государственного университета собрались участники IX Международной студенческой конференции из 11 стран мира: КНР, Южной Кореи, Франции, Палестины, Таджикистана, Вьетнама, Камеруна, Шри-Ланки, Афганистана, Конго, России.

В юбилейной X Международной конференции, которая состоялась 24 мая 2021 г., количество участников существенно увеличилось и возникла насущная необходимость организации работы по секциям. Даже простой перечень участников по странам даёт определённое представление о географии конференции: Чешская Республика, Италия, Китай (Гонконг), Словацкая Республика, Арабская Республика Египет, Йеменская Республика, Китайская Народная Республика, Россия, Франция, Монголия, Вьетнам, Финляндия, Германия, Республика Мали, Республика Перу, Великобритания, Кыргызстан.

Работа конференция проходила в очном и дистанционном форматах. Участников конференции приветствовали известные учёныерусисты: А. Мустайоки, профессор Хельсинкского университета, вицепрезидент Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы; Сюй Ци, профессор, заместитель директора Института иностранных языков и культур Сямэньского университета, член постоянного комитета Китайской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (КНР); Н.Д. Афанасьева, зав. кафедрой русского языка МГИМО (У) МИД РФ (Москва), Л.И. Богданова, профессор кафедры сопоставительного языкознания факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова, профессор С.С. Хромов, заведующий кафедрой русского языка и литературы Высшей школы печати и медиаиндустрии Московского политехнического университета. Особо волнительными моментами конференции стали приветствия от участников, которые ранее изучали русский язык на кафедре русского языка как иностранного в Тверском государственном университете. Например, собравшимся обратилась К философских наук Рийкка Уллаконоя (Финляндия, университет Ювяскюля). Важно отметить, что в настоящее время профессиональная деятельность выпускников кафедры связана с преподаванием русского языка в своих странах, а также в Обществах дружбы и т.п.

В настоящее время Международная студенческая научнопрактическая конференция «Россия глазами молодых» привлекает широкий круг иностранных студентов, стажёров и аспирантов российских и зарубежных университетов, предлагая доклады, охватывающие разнообразные явления жизни российского общества, а также русского языка и культуры. Следует заметить, что материалы VI, VII, VIII, IX и X Конференций доступны для тех, кто хотел бы ознакомиться с содержанием статей, так как они были опубликованы в кафедральных онлайн-сборниках и размещены на сайте Тверского государственного университета.

Таким образом, можно утверждать, что Международные студенческие конференции являются одним из эффективных средств обучения иностранному языку и вовлечения студентов в научную жизнь учебного заведения. В их работе могут принимать участие некоторые студенты довузовского обучения, основных факультетов, некоторых программ краткосрочного и включённого обучения. Эти мероприятия позволяют привлечь внимание иностранных и русских студентов к страноведению, общественной и культурной жизни России, к русскому языку и литературе в России и в других странах, дать возможность студентам публично выступить с результатами своего исследования, а также стать площадкой для обмена идеями и информацией о России, русском языке и русской культуре.

Список литературы

- 1. Васильева А.А. Культура ведения студенческих дебатов: когда не надо спорить // Концепт: философия, религия, культура. 2022. Т.6, №2. С.138—146.
- 2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. М.— СПб: «Златоуст», 1999. 40 с.
- 3. Громова Л.Г. Особенности формирования межкультурной компетенции иностранных студентов при обучении страноведению // Методика включённого обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография под редакцией Й. Виймаранта, Л.Г. Громовой. Тверь: Твер. гос. ун-т. 2018. С. 279–293.
- 4. Гурин А.Б. Компетенции при обучении страноведческим дисциплинам // Методика включённого обучения русскому языку как иностранному: коллективная монография под редакцией Й. Виймаранта, Л.Г. Громовой. Тверь: Твер. гос. ун-т. 2018. С. 264–279.
- 5. Крупченко А.К. Конференция как метод иноязычной профессионализации специалиста // Методист. 2009. №7. С. 37–43. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24121116_84669625.pdf (дата обращения: 22.09.2022).
- 6. Масютина Н.М., Яновская Г.С. Роль преподавателя иностранных языков в процессе подготовки студентов к участию в научно-практической конференции на иностранном языке в техническом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №62-4. С. 127–129. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-prepodavatelya-inostrannyh-yazykov-v-protsesse-podgotovki-studentov-k-uchastiyu-v-nauchno-prakticheskoy-konferentsii-na-inostrannom (дата обращения: 21.09.2022).
- 7. Протасова Е.Ю. Письменные тексты билингвов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. №3 (56). С. 115–119.
- 8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-Ф3 ст. 15 (ред. от 14.07.2022). URL: https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/st-15.php (дата обращения: 23.09.2022).
- 9. Харченко К.В. Путеводитель по научному стилю английского языка: учеб. пособие. Белгород: Изд-во БелГУ, 2004. 156 с.
- 10. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа. 2003. 334 с.
- 11. Яновская Г.С. Организация студенческих конференций как способ повышения заинтересованности студентов при изучении иностранного языка в неязыковом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-3. С. 280–283. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-studencheskih-konferentsiy-kak-sposob-povysheniya-zainteresovannosti-studentov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v (дата обращения: 21.09.2022).

Об авторах:

ГРОМОВА Людмила Георгиевна — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: grludmila@yandex.ru

ГУРИН Анатолий Борисович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: guranatolij@yandex.ru

ГАСКОНЬ Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: pchel_ea@mail.ru

INTERNATIONAL STUDENT CONFERENCES IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

L.G. Gromova, A.B. Gurin, E.A. Gaskon

Tver State University, Tver

The purpose of the article is to reveal the methodological potential of international student conferences held in Russian universities with the participation of foreign students and to show how these activities can be used as a way of learning intensification. The object of research in this article is international student conferences, and its subject, the competencies that foreign students can gain by participating in conferences and educational problems that can be solved with their help. It is emphasizing the need for organizing such events for foreign students from various profiles and programs of study of Russian as a foreign language, as well as for Russian-speaking students. The authors analyzed the contingent of foreign students who have studied at TSU over the past 12 years, along with their presentations at international student conferences, and they concluded that this kind of educational activity has a positive impact on competencies in country studies, linguistics, communication, culture and linguoculturology. The novelty of the research is that it brings to light the necessity of organization international student conferences of a socio-cultural orientation to improve the quality of Russian language proficiency of foreign students from various profiles and training programs.

Keywords: Russian as a foreign language, international student conference, included learning (network form) linguistic and regional studies, intercultural communication, methods of teaching Russian as a foreign language.

Принято в редакцию: 02.06.2023 г. Подписано в печать: 13.09.2023 г.

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

УДК 159.9.072.3: 341.321.7 Doi: 10.26456/vtpsyped/2023.3.248

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ЖУРНАЛИСТОВ, ОСВЕЩАЮЩИХ СОБЫТИЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

С.В. Колобова

АНО ВО «Московский гуманитарный университет», г. Москва

Приводится анализ данных исследования, проведенного в июле 2023 года и связанного с изучением выявленного уровня тревожности и совладания со стрессом двух групп журналистов: группы военных корреспондентов, которые в данный момент работают в зоне проведения мероприятий, связанных со специальной военной операцией (СВО), и группы журналистов, занимающихся освещением СВО в СМИ и работающих в редакции. В результате исследования было выявлено, что военные корреспонденты в своем большинстве используют адаптивные копингстратегии: «Позитивное переформулирование и личностный рост», «Активное совладание», «Планирование», «Принятие» и «Подавление конкурирующей деятельности». В сравнении с корреспондентами, которые не находятся в зоне боевых действий, военные корреспонденты реже используют копинг-стратегию «Отрицание» и чаще прибегают к стратегии «Обращение к религии». Показатели обеих групп в уровне ситуативной тревожности практически не отличаются, большинство журналистов обладают средним и высоким уровнем ситуативной тревожности.

Ключевые слова: военные корреспонденты, проведение *CBO*, психологические особенности журналистов, совладание со стрессом, вторичная травма.

Отражение военных конфликтов в СМИ относится к разряду сложных социально-политических вопросов, которые в последние годы привлекают внимание ученых, в частности психологов [6].

Сотрудники средств массовой информации занимаются освещением событий разного плана, в том числе и трагических. Они могут варьироваться от войн до террористических атак, авиакатастроф, стихийных бедствий, пожаров и убийств и приносят массу человеческих жертв, что не может не воздействовать на психику сотрудников СМИ [5].

Отмечается, что корреспонденты и журналисты сталкиваются с рядом трудностей при освещении насильственных или массовых трагедий. Во-первых, представители средств массовой информации зачастую первыми реагируют на насильственные события. Во-вторых,

© Колобова С.В., 2023

они непосредственно взаимодействуют с жертвами, переживающими необычайное горе [4]. Симптомы травматического стресса у журналистов схожи с симптомами у сотрудников полиции и пожарных, которые работают непосредственно после трагедии [2].

Линия фронта, на которой работает современный журналист, уже не географическая, а цифровая. Журналисты, работающие с материалами очевидцев в редакции, зачастую ежедневно видят больше ужасов, чем их коллеги, работающие в полевых условиях. В данном случае «удаленный» (или цифровой) формат работы журналистов предполагает, что сотрудник СМИ фактически не пребывает в месте военного конфликта, однако, находясь на расстоянии, работает с контентом, полученным на линии фронта [3]. Профессионалы, опрошенные для исследования, часто пользовались материалами очевидцев, регулярно просматривая тревожный контент: более половины журналистов, принявших участие в опросе (78 %), просматривали такого рода контент постоянно. 87 % считают, что подобный контент может нанести психологическую травму. Вот как описали респонденты основные сложности своей работы: нагрузка; стресс; контент, связанный со смертью; невозможно расслабиться; самое сложное – это неумение абстрагироваться от плохих новостей, катастроф, гибели людей; пропускаю все через себя; уметь абстрагироваться от большого количества негативной информации, поступающей при изучении новостей; высокая психологического стресса; резко меняющиеся обстоятельства.

Невероятный и стремительный рост пользовательского контента привёл к тому, что симптомы, связанные с посттравматическим стрессовым расстройством, стали проявляться у сотрудников редакций СМИ, которые используют материалы очевидцев для своих публикаций.

Наше сравнительное исследование психологического статуса военкоров, которые в данный момент работают в зоне СВО, и сотрудников редакций на местах показало, что уровень ситуативной тревожности у них одинаков, большинство корреспондентов обладают средним и высоким уровнем ситуативной тревожности. А значит, риск посттравматического стрессового расстройства, вызванного вторичной травмой, в настоящее время является реальной серьёзной угрозой для журналистов независимо от того, работает ли он в редакционном офисе или в зоне проведения боевых действий.

В издании «Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам» за 2013 год, опубликованном Американской психиатрической ассоциацией, делается вывод о том, что ПТСР может быть вызвано просмотром видео или изображений травмирующего события, если этот просмотр связан с работой. В руководстве говорится: «Повторное или экстремальное воздействие вызывающих отвращение деталей травмирующего события (событий)

может привести к ПТСР или симптомам, связанным с ПТСР». Т.А. Файнштейн и другие основывались на этом выводе, отмечая, что «частота воздействия пользовательского контента независимо и последовательно предсказывает множественные показатели психопатологии, связанные с тревогой, депрессией, ПТСР или потреблением алкоголя» [5].

В работе Р.А. Клэя указывается роль своевременной психологической помощи военным корреспондентам в ситуации психологической травмы и обозначается важность не только работы с травматическим опытом, но и необходимость профилактики развития у военных корреспондентов посттравматического стрессового расстройства и повышения устойчивости к стрессу [6].

Риск развития посттравматического стрессового расстройства могут повышать такие факторы, как наличие личного травматического опыта, высокая интенсивность стресса, частота воздействия стресса, наличие стрессовых ситуаций на рабочем месте (конфликты с коллегами, сложности в отношениях с руководством) [6]. Точно так же, как журналисты, направляемые в опасные зоны, проходят специальные курсы подготовки, всем сегодняшним журналистам, руководителям отделов новостей и университетским преподавателям необходимо развивать психологическую устойчивость.

В настоящее время имеется крайне мало работ, посвященных изучению психологических особенностей и состояния журналистов, освещающих события военных конфликтов. Исследований, которые дали бы информацию о психологических особенностях военных корреспондентов, освещающих события в зоне СВО, нет вовсе. Именно этим обусловлена актуальность данной статьи.

Цель исследования: изучить особенности копинг-стратегий журналистов, освещающих события в зоне CBO.

Выборка исследования

В исследовании приняли участие 64 человека, из них 31 человек (13 женщин и 18 мужчин) являются военными корреспондентами, которые находятся непосредственно на территории проведения Специальной военной операции (СВО), и 33 корреспондента (18 женщин и 15 мужчин) не находятся в зоне проведения СВО, но занимаются ее освещением. Средний возраст военных корреспондентов составил $35,2\pm7,9$ года; у корреспондентов, освещающих события специальной военной операции, средний возраст $28,0\pm8,36$ года.

Методика исследования

Исследование было проведено посредством интервьюирования, а также следующих психодиагностических методик: «Шкала тревоги Спилбергера—Ханина» (State-Trait Anxiety Inventory, STAI); «Опросник

совладания со стрессом СОРЕ» (К.В. Matheny, W.L. Curlett, J.L. Pugh, D.W. Aycock, H.F. Taylor, в адаптации А.В. Махнача, Ю.В. Постыляковой).

Результаты исследования

Результаты исследования психологических особенностей военных корреспондентов, освещающих события в зоне проведения СВО, представлены ниже.

На рис. 1 представлены результаты диагностики копинг-стратегий военных корреспондентов.

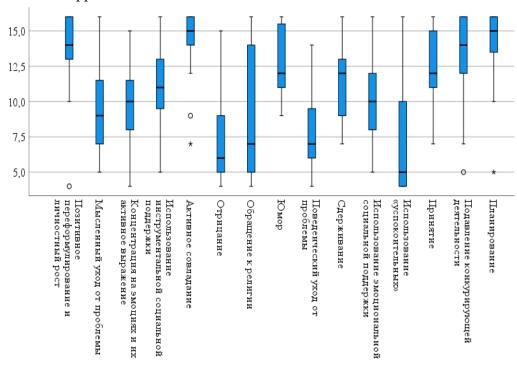


Рис. 1. Распределение баллов копинг-стратегий у военных корреспондентов

Таким образом, по результатам диагностики копинг-стратегий военных корреспондентов видно, что наиболее часто используемыми копингами являются: «Позитивное переформулированние и личностный рост», «Активное совладание», «Планирование», «Принятие» и «Подавление конкурирующей деятельности». Реже военные корреспонденты прибегают к таким способам совладания, как «Отрицание», «Поведенческий уход от проблемы» и «Использование успокоительных».

В целом структуру копинг-поведения военных корреспондентов мы можем охарактеризовать как конструктивную, так как они чаще прибегают к адаптивным стратегиям при совладании со стрессовыми ситуациями, которые позволяют эффективно преодолеть различные обстоятельства.

Сравнение копинг-стратегий военных корреспондентов и корреспондентов, освящающих специальную военную операцию, позволило установить различие в выраженности двух копинг-стратегий: «Отрицание» (U=361,5; p=0,043) и «Обращение к религии» (U=358,5; p=0,036).

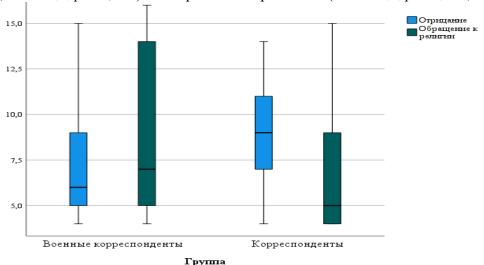


Рис. 2. Распределение баллов копинг-стратегий «Отрицание» и «Обращение к религии» у военных корреспондентов и корреспондентов

Как видно из рис. 2, военные корреспонденты реже прибегают к отрицанию при совладании со стрессовыми ситуациями, когда такое копинг-поведение наиболее характерно для корреспондентов, освящающих специальную военную операцию. В свою очередь, военные корреспонденты чаще используют копинг-стратегию «Обращение к религии», что может быть обусловлено тем, что обстоятельства, в которых они находятся, не оставляют возможности конструктивного решения стрессовых обстоятельств и человеку не остается ничего, кроме, как обращаться к религии.

Результаты диагностики ситуативной тревожности представлены на рис. 3.

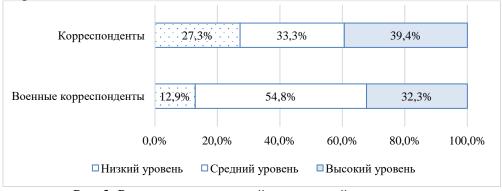


Рис. 3. Распределение уровней ситуативной тревожности

Результаты свидетельствуют, что большая часть военных корреспондентов обладает средним уровнем ситуативной тревожности (17 человек), низким уровнем обладает всего 4 человека и высоким уровнем обладают 10 человек.

При сравнении военных корреспондентов и корреспондентов, не находящихся в зоне боевых действий, достоверных различий в распределениях уровней тревоги не было (p = 0.170).

Следует отметить, что для корреспондентов обеих групп характерен средний и высокий уровень ситуативной тревожности, а следовательно, они находятся под ощутимым влиянием стрессовых обстоятельств, которые могут негативно сказываться на их физическом и психологическом здоровье.

По результатам проведенного исследования нам удалось установить, что военные корреспонденты в своем большинстве используют адаптивные копинг-стратегии: «Позитивное переформулирование и личностный рост»; «Активное совладание»; «Планирование»; «Принятие»; «Подавление конкурирующей деятельности».

В сравнении с корреспондентами, которые не находятся в зоне боевых действий, мы выявили, что военные корреспонденты реже используют копинг-стратегию «Отрицание» и чаще прибегают к стратегии «Обращения к религии».

Военные корреспонденты не отличаются от штатных корреспондентов в уровне ситуативной тревожности, большинство корреспондентов обладают средним и высоким уровнем ситуативной тревожности.

Таким образом, можно заключить, что просмотр вызывающего беспокойство пользовательского контента, включающего неожиданно жестокие и травмирующие изображения, в течение всего дня (что является обычной задачей, поставленной перед сотрудниками редакций, которые могут находиться в сотнях или тысячах километров от мест реальных событий), способны вызвать симптомы викарной (или вторичной) травмы: журналист может испытывать эмоции, связанные с травмирующим событием на экране компьютера. Наличие вторичной травмы может способствовать возникновению и развитию посттравматического стрессового расстройства (ПТСР).

Список литературы

1. Бакхолм К. Опосредующий эффект депрессии между воздействием потенциально травмирующих событий и ПТСР у журналистов новостных агентств // Европейский журнал психотравматологии. № 1. 2012. С. 1–8.

- 2. Браун Т., Эванджели М., Гринберг Н. Чувство вины, связанное с травмой, и посттравматический стресс у журналистов // Журнал травматического стресса. 2012. № 25. С. 207–210.
- 3. Гретхен Д. Факторы, способствующие развитию ПТСР и усталости от сострадания у работников телевизионных новостей. // Международный журнал бизнеса, гуманитарных наук и технологий. 2011. № 1 (1). С. 22–32.
- 4. Сикорский А.А. Военный корреспондент как научная категория: концептуализация понятия // Экономика и социум. 2014. №4 (13). С. 854–857.
- 5. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed. Arlington: American Psychiatric Association. 2013. 355 p.
- 6. Clay R.A. Journalists as vicarious first responders. American Psychological Association (Electronic resource). URL: https://www.apa.org/topics/covid-19/journalists-first-responders (date of the application: 12.07.2023).

Об авторе:

КОЛОБОВА Светлана Викторовна – аспирант АНО ВО «Московский гуманитарный университет» (111395, Россия, Москва, ул. Юности, 5); e-mail: prgaga@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8518-8799.

FEATURES OF COPING STRATEGIES OF JOURNALISTS COVERING EVENTS OF A SPECIAL MILITARY OPERATION

S.V. Kolobova

Moscow University of the Humanities, Moscow

The article provides an analysis of data from a study conducted in July 2023, which compared the indicators of anxiety and coping with stress of two groups of journalists: groups of war correspondents who are currently working in the area of events related to the special military operation and a group of journalists who are engaged in coverage of special military operation in the media and works in the editorial office. As a result of the study, it was revealed that war correspondents, for the most part, use adaptive coping strategies: «Positive reformulation and personal growth», «Active coping», «Planning», «Acceptance» and «Suppression of competing activities». Compared with correspondents who are not in the war zone, war correspondents are less likely to use the «Denial» coping strategy and more often resort to the «Turn to Religion» strategy. The indicators of both groups in the level of situational anxiety are practically the same, most journalists have an average and high level of situational anxiety.

Keywords: war correspondents, conducting, psychological characteristics of journalists, coping with stress, secondary trauma.

Принято в редакцию: 11.08.2023 г. Подписано в печать: 13.09.2023.

About authors

- ASTAPENKO Elena Vladimirovna doctor of Pedagogy, Associate professor of the Chair of modern languages for the humanities of Tver state university (170100, Tver, 33, Zhelyabov St.); e-mail: elenastap@gmail.com
- BELOTSERKOVSKY Andrey Vladlenovich Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation, Director of the Center for Strategic Innovative Development of Higher School named after. E.A. Lurie, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33) e-mail: Belotserkovskiy.AV@tversu.ru
- BELOUSOV Maxim Vladimirovich Candidate of Psychological Sciences, medical psychologist, psychoanalyst, Center for Regional Socio-Humanitarian Relations (394042, Voronezh region, Voronezh, Leninsky Ave., 119a, room. 129); e-mail: belmax777@mail.ru
- BERKOVICH Maksim Leonidovich Candidate of Economics Sciences, First Deputy General Director, LLC «Mobile Electronic Education» (16 p.4 Sushchevsky Val str., Moscow, 129626); e-mail: berk_ml@mail.ru,), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8335-1820.
- ERMAKOVA Victoria Alexandrovna Deputy of the Tula Regional Duma (300041, Tula, Lenin Ave., 2), email: ermakovaviktoriya@mail.ru
- FEOFANOV Vasily Nikolaevich associate professor, associate professor of the Department of Modern Pedagogy, Continuing Education and Personal Tracks, Russian State Social University (129226, Moscow, Wilhelm Peak str., 4, p. 1); e-mail: v-feofanov@yandex.ru
- GALKINA Lyudmila Nikolaevna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69); e-mail: galkinaln@cspu.ru
- GAMIDOV David Vagitovich Senior Lecturer, Department of Criminal Law Disciplines, Faculty of Law, University of the Federal Penitentiary Service of Russia, St. Petersburg (196602, Pushkin, Sapernaya str., 34); e-mail: d.gamidov@internet.ru
- GASKON Elena Alexandrovna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Russian as a Foreign Language, Tver State University (170100, Tver, Zhelabova, 33), e-mail: pchel_ea@mai.ru
- GROMOVA Lyudmila Georgievna Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Russian as a Foreign Language Tver State University (170100, Tver, Zhelabova, 33), e-mail: grludmila@yandex.ru
- GUDKOVA Irina Nikolaevna school psychologist, Kohomskaya correctional boarding school (153510, Ivanovo region, Kohma, Ivanovskaya str., 1); e-mail: irinagoodk@gmail.com
- GUMNITSKAYA Anna Sergeevna Deputy Head of project office, Publishing house «Methodist» (Shchelkovskoe sh., 9, room 1, com.17, office 62, Moscow, 105122, Russian Federation), e-mail: Lediann87@rambler.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5797-1591.
- GURIN Anatoly Borisovich Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Russian as a Foreign Language, Tver State University (170100, Tver, Zhelabova, 33), e-mail: gur-anatolij@yandex.ru
- KHARKOVA Olga Aleksandrovna PhD, MPH, associate professor, Department of Pedagogy and Psychology, Northern State Medical University (163000, Russia, Arkhangelsk), harkovaolga@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3130-2920.
- KOLOBOVA Svetlana Viktorovna post-graduate Student of the Moscow Humanitarian University (5 Yunosti str., Moscow, 111395), e-mail: prgaga@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8518-8799.
- KONOVA Polina Alekseevna Bachelor of employee of the All-Russian public-state movement of children and youth «Movement of the First» of the Tver region (170003, Tver, 15 let Oktyabrya, 9A); e-mail: polliy462@gmail.com
- KOPYLOV Konstantin Anatolievich lecturer MASDA (Tver), PhD. in engineering Science, senior research scientist; (Str. Zhigareva, 50, Tver, Russia, 170022); e-mail: Kopylov552142@yandex.ru
- KOPYLOVA Julia Alekseevna post-graduate, Tver, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); yka6994@yandex.ru
- KOPYLOVA Natalia Vyacheslavovna Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33); nvkopylova@mail.ru
- KOROLEVA Yulia Alexandrovna Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of Department of Special Psychology, Orenburg State Pedagogical University (460014, Orenburg, Sovetskaya, 19), e-mail: koroleva-y@yandex.ru
- LAPTEV Roman Vyacheslavovich Applicant for the degree of Candidate of Psychological Sciences in the specialty 5.3.3 Labor Psychology, Department of Labor Psychology and Psychological Counseling in the postgraduate course, Russian New University (105005, Moscow, Radio st., 22); e-mail: rrbslr@ya.ru

- MEYER Yulia Aleksandrovna psychologist of the department of psychological support of the department of educational and social work with personnel of the University of the Federal Penitentiary Service of Russia, St. Petersburg (196602, Pushkin, Sapernaya str., 34); e-mail: juliameyer@mail.ru
- NAEL-PRUPES Maria Vladimirovna postgraduate student, Northern State Medical University, 163000, Russia, Arkhangelsk, mprupes@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-7277-4852.
- NENILIN Sergey Nikolaevich applicant for the academic degree of Candidate of Sciences (5.8.1), National Research Tomsk State University (634050, Tomsk, Lenin Ave., 36); e-mail: snenilin@ yandex.ru
- NEPOMNYASHCHIKH Ekaterina Alexandrovna Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Baikal State University (664003, Irkutsk. st. Lenina, 11), e-mail: trunova.k_86@mail.ru
- OBUKHOVA Lyudmila Aleksandrovna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher Director of the Center for Research Activities, Institute for Development of Education (394043, Voronezh, 54 Berezovaya Roshcha St.), e-mail: lobuhova48@mail.ru
- ORLIHINA Natalia Evgenievna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Assistant to the First Deputy Chairman, Tula Regional Duma (300041, Tula, Lenin Ave., 2), Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, International Police Academy ARPA (300026, Tula, Ryazanskaya St., 1), e-mail: natalia.orlihina@rambler.ru
- POPOVA Olga Anatolievna Grand PhD in Pedagogic sciences, Professor, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: popovaiorl@rambler.ru
- PROTASOVA Nina Valentinovna Candidate of Sciences in Philology, associate professor, associate professor of the Department of Foreign Languages and methods of their teaching Michurinsky State Agrarian University (373960, Tambov Region, g. Michurinsk, ul. Internatsionalnaya, 101), e-mail: golovina-nina@bk.ru
- PRYAZHNIKOV Nikolay Sergeevich Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychology and Human Capital Management of the Financial University under the Government of the Russian Federation (125167, Moscow, pr-Leningradsky CT, 49/2); e-mail: nsp-22@maik.ru
- REBRILOVA Elena Sergeevna PhD, Associate Professor of the Department of Psychology, Tver State University (170003, Tver, Zhelyabova, 33); e-mail: rebrilova@mail.ru
- RYADINSKAYA Yevgenia Nikolayevna Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution «Donbass Agrarian Academy» (86125, Makeyevka, ul. Ostrovskogo, 16); e-mail: muchalola@mail.ru
- SIROTYUK Alla Leonidovna Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33); e-mail: a.sirotyk@mail.ru
- SOKOLOV Yuri Alekseevich Doctor of Technical Sciences, Deputy Director of JSC «Electromechanics» (172386, Tver region, Rzhev, Zavodskoe sh., 2), e-mail: s5577@inbox.ru
- SOLOVIEV Andrey Gorgonievich MD, Professor, Department of Psychiatry and Clinical Psychology, Northern State Medical University, 163000, Russia, Arkhangelsk, asoloviev1@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-0350-1359.
- STEPANOV Konstantin Vladimirovich Senior Lecturer, Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, St. Petersburg Medical and Social Institute (195271, St. Petersburg, Kondratievskiy Prospekt, 72, letter A); e-mail: rsm97@mail.ru, ORCID: 0000-0002-3439-4381.
- USTYUZHANIN Nikolai Nikolaevich Senior Lecturer of the Fire Training Department, 2Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (603600, Nizhny Novgorod, Ankudinovskoe highway, 3); e-mail: anchousnik@mail.ru
- VASILEVA Victoria Sergeevna Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Inclusive and Correctional Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69); e-mail: vasilevavs@cspu.ru
- VOLOBUYEV Vakhtang Vyacheslavovich Candidate of Medicine, Associate Professor of the Department of Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution «Donbass Agrarian Academy» (86125, Makeyevka, ul. Ostrovskogo, 16); e-mail: gooodpsychologist@gmail.com
- YUSUPOVA Yulia Leonidovna Candidate of Psychological Sciences, scientific researcher, Publishing house «Methodist» (Shchelkovskoe sh., 9, room 1, com.17, office 62, Moscow, 105122, Russian Federation), email: uul7@yandex.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4194-369X.
- ZHALAGINA Tatyana Anatolievna Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Labor Psychology and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33); e-mail: zhalagina54@mail.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯЛОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

- 1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
- 2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются «слепому» рецензированию, а также экспертной оценке комиссии из состава редакционной коллегии. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
- 3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
- 4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученая степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то контактные данные всех соавторов статьи).
- 5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
- 6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
- 7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
- 8. *Параметры*: формат страницы A4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см, нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см; межстрочный интервал одинарный; нумерация страниц справа, внизу страницы; абзацный отступ 1,25 см.
- 9. Гарнитура (шрифт): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 12 пт; аннотация, ключевые слова, список литературы, сведения об авторах 11 пт.
- 10. Ссылки на источники в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника запятая, пробел и номер цитируемой страницы по схеме: [1, с. 25]; несколько номеров в одной ссылке разделяются запятой.
- 11. Пристатейный библиографический список составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
- 12. Рисунки (схемы, графики, диаграммы) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
- 13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
- 14. В конце статьи указываются сведения об авторе (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
- 15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук от 8 до 10 страниц. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24 Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117). e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru главный редактор — Лельчицкий Игорь Давыдович; ответственный секретарь — Мороз Мария Владимировна; технический редактор — Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология 3(64), 2023

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 29.09.2023. Выход в свет 10.10.2023.

Формат 70 х 108 1 /₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 22,58.

Тираж 500 экз. Заказ № 233.

Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.

Отпечатано в издательстве Тверского государственного университета.

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.

Тел. (4822) 35-60-63.

Цена свободная