ВЕСТНИК ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ № 3(52), 2020

Научный журнал *Основан в 2006 г.*

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство ПИ № ФС 77-61037 от 5 марта 2015 г.)

Учредитель

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Главный редактор

член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор И.Д. Лельчицкий (Россия)

Редакционная коллегия серии:

академик РАО, д-р психол. наук, профессор С.К. Бондырева (Россия);
академик РАО, д-р пед. наук, профессор Б.М. Бим-Бад (Россия);
академик РАО, д-р психол. наук, профессор И.В. Дубровина (Россия);
член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор О.К. Позднякова (Россия);
член-корреспондент РАН, д-р психол. наук, профессор А.В. Юревич (Россия);
д-р пед. наук, профессор А.Л. Бусыгина (Россия);
д-р психол. наук, профессор Т.А. Жалагина (Россия);
д-р пед. наук, профессор О.Н. Олейникова (Россия);
д-р пед. наук, профессор И.М. Осмоловская (Россия)
д-р психол. наук, профессор Н.В. Копылова (Россия);
д-р психол. наук, профессор А.Л. Сиротюк (Россия);
д-р пед. наук, профессор В.П. Кутева-Цветкова (Болгария);
д-р пед. наук, профессор Б. Чакрун (Франция);
канд. психол. наук, доцент М.В. Мороз (Россия) (*отв. секретарь*)

Адрес редакции:

Россия, 170021, Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24, ауд. 121
Тел. (4822) – 52-09-79 (доб.117)

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

© Тверской государственный университет, 2020

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogika i psikhologiya № 3(52), 2020

Scientific Journal *Founded in 2006*

Registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom,
Information Technologies and Mass Communications
PI № ФС 77-61037 from 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»

Editor-in-chief
Corresponding Member of RAE, Dr. of Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy

Editorial Board of the Series:
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. S.K. Bondireva;
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. B.M. Bim-Bad;
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. I.V. Dubrovina;
Corresponding Member of RAO, Dr. of Sciences, prof. O.K. Pozdnyakova
Corresponding Member of RAS, Dr. of Sciences, prof. A.V. Jurevich;
Dr. of Sciences, prof. A.L. Busygina
Dr. of Sciences, prof. T.A. Zhalagina;
Dr. of Sciences, prof. O.N. Oleynikova;
Dr. of Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya
Dr. of Sciences, prof. N.V. Kopylova;
Dr of Sciences, prof. A.L. Sirotyuk (Russia);
Dr. of Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);
Dr. of Sciences, prof. Borhene Chakroun;
Candidate of Sciences, docent M.V. Moroz (*Executive Sekretary*)

Editorial Office:
Russia, 170021, Tver, 2-rd Griboedov Str., 24, aud. 121
Tel. (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, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Загорко М.В., Пантелеев В.Д., Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И. Психологическое исследование качества жизни, связанного со здоровьем, у пациентов стоматологического профиля 6

Феоктистова С.В., Григорьева И.В. Теоретические подходы к исследованию проблемы адаптации и адаптивного поведения личности в системе научных знаний 13

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Акимова А.Ю., Обознов А.А., Петрович Д.Л. Субъективное профессиональное благополучие специалистов железнодорожного транспорта (на примере машинистов и помощников машиниста локомотива) 20

Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И., Чирков Р.Н., Мурашова Л.А. Личностные детерминанты профессионального выгорания врачей в онкологической практике. 36

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Воронова Ю.В., Пряхина А.Б. Характеристики стилей исполнения субъектов следственной деятельности 42

Макеева Н.Ю. Исследование особенностей социально-психологического благополучия подростков из семей с ненормативными семейными кризисами. 49

Мишина М.М., Воробьева К.А. Медиаэффекты демонстрации сцен насилия в СМИ и толерантность к агрессии у современных подростков 60

Филиппченкова С.И., Евстифеева Е.А., Мурашова Л.А. Исследование аттитюдов и поведенческих паттернов в сфере репродуктивного здоровья студенческой молодежи 71

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Шнейдер Л.Б. Ребенок с ОВЗ в приемной семье: особенности психолого-педагогического сопровождения 79

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Бариляк И.А., Бариляк Н.Л., Карасева Е.А. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: этиология, виды, психологическая помощь 88

Дорошенко О.В., Васильева Н.Н., Корнилова А.В. Особенности восприятия и понимания логико-грамматических конструкций детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 95

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Баринов В.К., Самоненко Ю.А. Педагогические компетенции учителя: проблема содержания в образовательных технологиях будущего 102

Сетраков А.Н. Профессиональное самоопределение выпускников образовательной организации как фактор становления личности 118

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Баженова И.И. Структура и методика оценки сформированности экспериментальных умений школьников при обучении физике 125

Обухова Л.А., Попова О.А. Развитие познавательной активности дошкольников 131

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виноградова Е.В., Курицына И.Ю. Дидактические условия активизации ресурсов памяти при изучении лингвистических дисциплин в медицинском вузе 136

Гасконь Е.А. Субъект-субъектные педагогические отношения как путь оптимизации включённого обучения русскому языку иностранных студентов. 146

Завьялова М.С., Раздобарова М.Н. Интегративный подход к организации обучения дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности».. 157

Креславская Т.А., Иванова Г.В., Травина С.А. Формирование профессионально-нравственных компетенций в процессе педагогической практики будущих учителей начальных классов 164
Кривцун Е.П., Кондратенко А.П. Теоретическое обоснование критериев и показателей сформированности мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования 175
Обухова Л.А., Попова О.А., Жиренко О.Е. Формирование методической компетенции молодого учителя в учреждениях дополнительного профессионального образования 182
Останина Е.А., Поколодина Е.В. Актуальные особенности подготовки ИТ-специалистов 187
Тюмасева З.И., Орехова И.Л. Перспективы биологического и эколого-валеологического образования в содержании подготовки будущих педагогов .. 200

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ

Ельницкая Л.И. Текстовое содержание средневековых западноевропейских и древнерусских учебных книг 208
Маркелова Ю.В. Влияние «Worldskills International» на повышение эффективности среднего профессионального образования 215
Рукавишников А.В. Психологические знания как педагогическое условие развития социальной ответственности у будущих офицеров 222
Титов А.А. Развитие навыков soft skills младших школьников в условиях совместной деятельности при работе со специальным компьютерным средством 234
Чижова А.О. Комплексная диагностика саморегуляции детей младшего школьного возраста с нормативным и нарушенным поведением 241

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П., Щербакова С.Ю. Теоретические основы проектирования структуры цифровой образовательной среды 249

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY

Zagorko M.V., Panteleev V.D., Evstifeeva E.A., Filippchenkova S.I. Psychological study of quality of life related to health in patients of dental profile 6
Feoktistova S.V., Grigorieva I.V. Theoretical approaches to the study of the problem of adaptation and adaptive behavior of a person in the system of scientific knowledge . 13

PSYCHOLOGY OF WORK

Akimova A.Yu., Oboznov A.A., Petrovich D.L. Subjective professional well-being of rail transport specialists (on the example of machinists and assistants of the locomotive machinery) 20
Evstifeeva E.A., Filippchenkova S.I., Chirkov R.N., Murashova L.A. Personal determinants of professional burning of doctors in oncological practice 36

SOCIAL PSYCHOLOGY

Voronova Y.V., Pryakhina A.B. Characteristics of performance styles of the subjects of the investigation 42
Makeeva N.Y. Research of features of social and psychological well-being of teenagers from families with non-normative family crises 49
Mishina M.M., Vorobyeva K.A. Media effects of demonstrating scenes of violence in the media and tolerance to aggression among modern adolescents 60
Filippchenkova S.I., Evstifeeva E.A., Murashova L.A. Research of attitudes and behavioral patterns in the field of reproductive health of student youth 71

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Shneyder L.B. A child with disabilities in foster care: features of psychological and pedagogical support 79

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY

Barylyak I.A., Barylyak N.L., Karaseva E.A. Attention deficiency syndrome and hyperactivity: etiology, types, psychological work 88
Doroshenko O.V., Vasilyeva N.N., Kornilova A.V. Senior pre-school children with general speech under-development: perception and understanding of logical-grammatical constructions 95

GENERAL PEDAGOGY

Barinov V.K., Samonenko Yu.A. Pedagogical competences of a teacher: the problem of content in educational technologies of the future 102
Setrakov A.N. Professional self-determination of graduates of an educational organization as a factor of personal development 118

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

Bazhenova I.I. Structure and methodology for evaluating the formation of experimental skills of schools in training physics 125
Obukhova L.A., Popova O.A. The development of pre-school children's cognitive activity during 131

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Vinogradova E.V., Kuritsyna I.J. Didactic bases of memory resources activation in the study of the linguistic disciplines in a medical university 136
Gascon E.A. Subject-subject pedagogical relations as a way to optimize included teaching Russian language to foreign students 146
Zavyalova M.S., Razdobarova M.N. An integrative approach to teaching a foreign language in the process of creating universal competency in the system of master training 157
Kreslavskaya T.A., Ivanova G.V., Travina S.A. Formation of professional and moral competencies in the process of pedagogical practice of future primary school teachers 164
Krivtsun E.P., Kondratenko A.P. Theoretical justification of criteria and indicators of formation of world-view self-definition of future teachers of primary education .. 175
Obukhova L.A., Popova O.A., Zhirenko O.E. Building a professional competence of a young teacher in the establishment of supplementary vocational education 182
Ostanina E.A., Pokolodina E.V. Current features of training IT specialists 187
Tumaseva Z.I., Orekhova I.L. Prospects of biological and ecological-valeological education in the content of preparation of future teachers 200

POSTGRADUATE RESEARCH

Elnickaya L.I. Text content of medieval western European and ancient Russian educational books 208
Markelova J. Impact of «Worldskills International» on improving the efficiency of vocational education and training 215
Rukavishnikov A.V. Psychological knowledge as a pedagogical condition for the development of social responsibility in future officers 222
Titov A.A. Soft skills development of primary school students in joint activity with a special computer system 234
Chizhova A.O. Comprehensive diagnosis of self-direction in midchildhood children with behavior disorders 241

DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Lelchitsky I.D., Silchenko A.P., Shcherbakova S.Yu. Theoretical basis of design structure of the digital educational environment 249

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9: 616.31

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ, СВЯЗАННОГО СО ЗДОРОВЬЕМ, У ПАЦИЕНТОВ СТОМАТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

М.В.Загорко[1], В.Д. Пантелеев [1], Е.А. Евстифеева[2], С.И. Филиппченкова[2]

[1] ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет», Тверь
[2] ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.006

Представленное междисциплинарное исследование знакомит с дискриптивным анализом качества жизни, личностным и психологическим своеобразием пациентов с патологией дисфункции височно-нижнечелюстного сустава (ВНЧС). Проведена психодиагностика их психологического статуса, включая психоэмоциональные особенности, личностные и психологические особенности в фокусе связанного со здоровьем качества жизни, а также показатели значимости болезни. Результаты исследования указывают на ухудшение связанного со здоровьем качества жизни у пациентов с ВНЧС, что объясняется повышенной тревожностью, низким уровнем психологической устойчивости, интернальности и рациональности, а также наличием средне-выраженного уровня невротизации и повышенным уровнем рефлексивности.

Ключевые слова: *пациент стоматологического профиля, дисфункция височно-нижнечелюстного сустава, связанное со здоровьем качество жизни, психологический статус*.

К настоящему времени описание и объяснение лечения заболеваний стоматологического профиля восходит к междисциплинарным исследованиям, включая медико-психологические. Это обусловлено не только переходом медицинской науки на этап постнеклассической научной рациональности, но и внедряемой в отечественное и мировое здравоохранение концепции персонализированной медицины (ПМ). Согласно персонификации и принципу партисипативности ПМ, между врачом и пациентом должна выстроиться диалоговая коммуникация. Партисипативное видение оказания персонально ориентированных медицинских услуг предполагает признание пациента активным участником процесса излечения. Для диалога и доверительного общения между врачом и пациентом, для технологической реализации совместного решения проблемы излечения современный врач должен учитывать психологические и личностные особенности пациента. Если традиционная физикалистская модель врачевания описывала болезнь

как объективную сущность с характерным набором свойств, телесность (телесный орган) как технологический объект, требующий починки согласно образу здоровья, а боль как физиологический механизм, то современные модели врачевания (психологическая, экзистенциально-психологическая и т.д.) строятся на признании субъектности пациента, его личностных и психологических особенностях. Они встраиваются в картину лечения через расширенную медико-психологическую диагностику.

По названию нашей междисциплинарной исследовательской темы по проблеме патологии – дисфункция височно-нижнечелюстного сустава – у пациентов стоматологического профиля важно актуализировать семантическое содержание термина «функция» как действия для чего-то другого, как замещения, исполнения обязанности, а также как перемещения энергии от одной формы к другой. В такой интерпретации функциональная проявленность касается таких составляющих организма, как физиологическая, неврологическая, отоларингологическая, психологическая.

Дисфункция ВНЧС является междисциплинарной патологией стоматологического заболевания, поэтому решение по этому заболеванию довольно часто влечет комплексные усилия специалистов в области теоретической и практической стоматологии, неврологии, психологии.

Как функциональная патология дисфункция височно-нижнечелюстного сустава сопровождается болевыми ощущениями (головная, височная, шейная боль). Психологическую травму пациенту наносят щелчки в суставе, полуоткрывающийся рот, шум в ушах, а также храп, бруксизм и т. д. Психологическая травма влияет на способ размышления человека о боли и болезни. В своем опыте недомогания человек способен объяснить далеко не все, что происходит с его «Я». Заметим, что всякая болезнь представляет многомерную и сложную систему. Симптомы предстают как физиологические, психологические, социокультурные смыслы. Они аффектируют в жизненном мире пациента и могут отличаться от смыслов болезни в институциональной медицине. На основе проводимой расширенной психологической диагностики пациента по выявлению персональных психологических и личностных особенностей нужно учесть это обстоятельство.

До 75 % пациентов стоматологического профиля имеют признаки дисфункции ВНЧС. Они актуализируются тем, что в инварианте челюстной патологии дисфункция ВНЧС составляет 80 %. По статистике, в диапазоне от 70–89 % случаев синдром «дисфункция височно-нижнечелюстного сустава» является обычным функциональным суставным нарушением и не коррелирует с воспалительными процессами [9]. Значительное количество публикаций в отечественной и зарубежной литературе посвящены исследованию каузальных и причинных факторов патогенеза, диагностике и лечению данной патологии [2, 3, 7, 10]. В проекции нашего междисциплинарного

исследования психосоматическая теория возникновения дисфункций ВНЧС обладает своим объяснительным потенциалом [1]. Речь идет о спектре депрессивных расстройств, а также о стрессогенности [1, 2, 9, 12]. М.Н. Пузин дает объяснение, почему именно психоэмоциональное состояние человека имеет прямое отношение к появлению болезни [9].

С учетом результатов, полученных в вышеназванных исследованиях, мы расширили психодиагностику индивидуального формата пациентов стоматологического профиля и актуализировали как самую востребованную цель врачевания сохранение качества жизни, связанного со здоровьем в условиях излечения.

Целью настоящего исследования является оценка показателей качества жизни и психологических особенностей пациентов с дисфункциями височно-нижнечелюстного сустава.

Материалы и методы. В медико-психологическом исследовании (2019 год) участвовали 60 человек. Испытуемыми стали студенты стоматологического факультета Тверского государственного медицинского университета. Диагностика проводилась при добровольном согласии. Возраст – от 19 до 22 лет (мужчины – 20 человек, женщины – 40 человек). Согласно стандартной схеме исследования, обследованные были разделены на 2 группы.

Первая группа – группа риска (1) – составила 30 человек в возрасте от 19 до 22 года (мужчины – 10 человек, женщины – 20 человек). Испытуемые студенты жалоб со стороны височно-нижнечелюстного сустава не предъявляли. При обследовании выявлены признаки, характерные для доклинической или ранней стадии заболевания: шумы в суставе (ах), болезненность при пальпации мышц, обеспечивающих артикуляцию, нарушение траектории открывания рта.

Вторая группа – контрольная (2) – составила 30 человек (из них мужчины – 10 человек, женщины – 20 человек). Это здоровые студенты без жалоб со стороны височно-нижнечелюстного сустава и окклюзионных нарушений.

Методы исследования: опрос испытуемых (опросник качества жизни SF-36 [11] (русскоязычная версия, созданная и рекомендованная МЦИКЖ), психодиагностическое тестирование (методика оценки тревожности Спилбергера–Ханина) [8], методика определения уровня рефлексивности А.В. Карпова [4], методика диагностики, психологической устойчивости, интернальности и рациональности С.И. Филиппченковой [11], методика оценки уровня невротизации Л.И. Вассермана [8], опросник социальной значимости болезни А.И. Сердюка [6]), математико-статистическая обработка результатов исследования с помощью пакета SPSS.

Результаты и обсуждение. В исследовании оценивалось качество жизни студентов стоматологического факультета ТвГМУ, проводилась психодиагностика их личностных и психологических

особенностей, а также эксплицировалась социальная значимость болезни для респондентов. Мы опускаем дескрипцию результатов диагностики, которая представлена нашими предыдущими исследованиями [3, 11], и впервые демонстрируем их в формате графических рисунков.

Методика Спилбергера–Ханина, уровени личностной (ЛТ) и ситуативной тревожности представлены на рис. 1. Как показано на гистограмме, показатели как ситуативной, так и личностной тревожности значимо выше у испытуемых 1-й группы (группы риска, при обследовании которой выявлены признаки, характерные для доклинической или ранней стадии заболевания), респонденты испытывают нервозность, беспокойство, озабоченность.

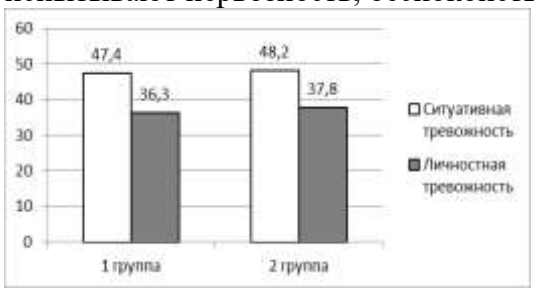


Рис. 1. Уровень ситуативной и личностной тревожности в группах 1 и 2 (значимость различий на уровне $p < 0,05$)

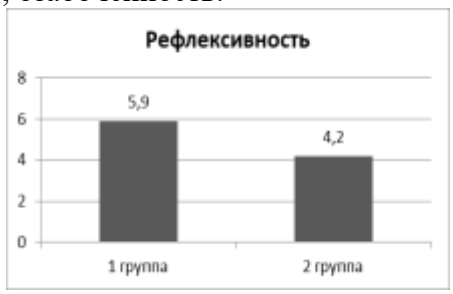


Рис. 2. Уровень рефлексивности в группах 1 и 2 (значимость различий на уровне $p < 0,05$)

Методика диагностики степени невротизации (СН) Л.И. Вассермана выявила средний ее уровень в обеих группах без достоверных различий (СН1 = 14,4 ± 1,4; СН3 = 14,3 ± 0,9 балла). Такие люди, как правило, жалуются на прерывистый сон, головную боль, проблемы с сердечно-сосудистой деятельностью и желудочно-кишечным трактом.

Методика диагностики рефлексивности как личностного и индивидуального параметра А.В. Карпова (рис. 2) позволила выявить значимые различия в данных показателях. У испытуемых, входящих в группу риска, более выражена склонность к рефлексии, то есть анализу своего поведения и психологического состояния, перманентной оценке своего текущего самочувствия.

Результаты диагностики, полученные с помощью методики С.И. Филиппченковой, представленные в стенах, продемонстрировали следующее: по оценке психологической устойчивости выявлено незначительное (без достоверных различий) повышение уровня невротизации у испытуемых, вошедших в контрольную группу (здоровые молодые люди): они могут испытывать беспокойство, утомляемость и неуравновешенность. Интернальность как личностное свойство свидетельствует о способности человека всецело нести ответственность за свою жизнедеятельность, включая собственное здоровье. Этот показатель находится на среднем уровне выраженности, значимых различий между группами испытуемых при этом обнаружено не было. Результаты диагностики по оценке уровня рациональности

позволили определить склонность осознанно и рационально, а не спонтанно подходить к оценке своего самочувствия и поведения. Она выражена на среднем уровне с тенденцией к высокому, значимых различий между группами испытуемых при этом также обнаружено не было (рис. 3).

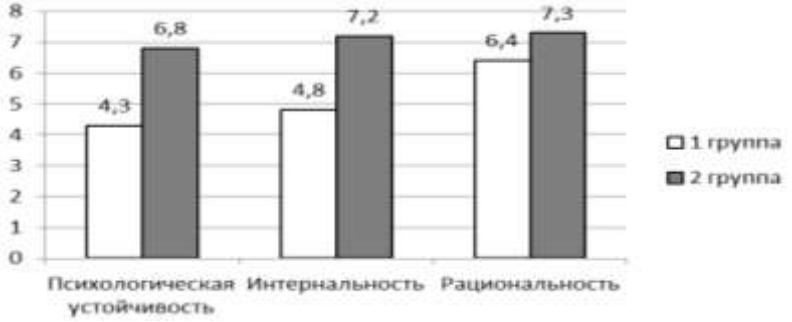


Рис. 3. Уровень психологической устойчивости, интернальности и рациональности в группах 1 и 2

Опросник качества жизни SF 36, который оценивает общее здоровье, физическое здоровье и психосоциальное благополучие (рис. 4), результаты варьируются в диапазоне от 0 до 100 баллов. Результаты исследования оценки качества жизни респондентов, вошедших в группу риска, продемонстрировали в целом высокий уровень качества жизни испытуемых, они практически не испытывают проблем в области физического и психического здоровья. При этом наиболее низкие показатели выявлены в области оценки собственных болевых ощущений и социального благополучия.

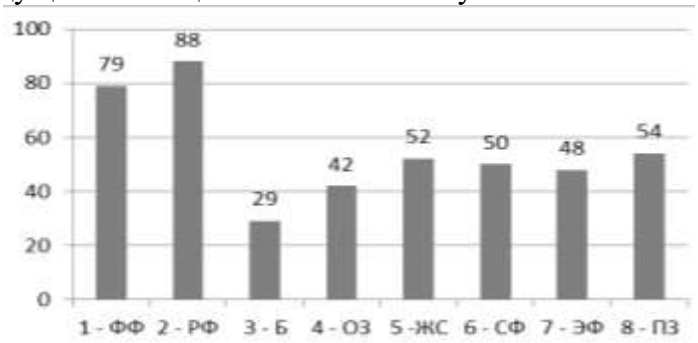


Рис. 4. Показатели качества жизни группы риска, где 1 – физическое функционирование (ФФ); 2 – ролевое функционирование (РФ); 3 – боль (Б); 4 – общее здоровье (ОЗ); 5 – жизнеспособность (ЖС); 6 – социальное функционирование (СФ); 7 – эмоциональное функционирование (ЭФ); 8 – психологическое здоровье (ПЗ)

Опросник социальной значимости болезни А.И. Сердюка, показатели которого варьируются в диапазоне от 0 до 3 баллов (рис. 5), позволил выявить, что в наибольшей степени респондентов группы риска беспокоит невозможность сделать карьеру, ощущение потери сил и энергии и отказ от удовольствий.

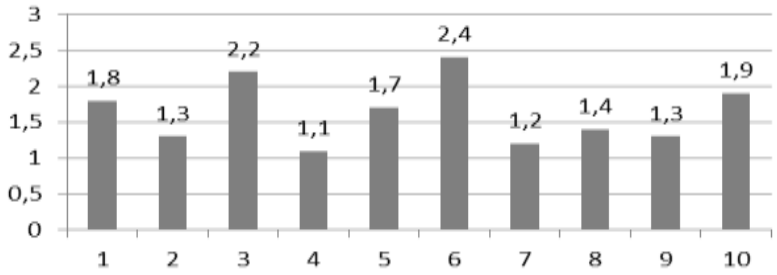


Рис. 5. Показатели сфер социальной значимости болезни группы риска: 1 – ощущение потери силы и энергии; 2 – ухудшение отношений в семье; 3 – отказ от удовольствий; 4 – ухудшение отношений на работе; 5 – ограничение свободного времени; 6 – невозможность сделать карьеру; 7 – снижение физической привлекательности; 8 – формирование чувства ущербности; 9 – ограничение общения; 10 – материальный ущерб (от последствий заболевания)

Таким образом, результаты психодиагностического исследования качества жизни, связанного со здоровьем, личностных характеристик (рефлексивности и интернальности), психологического статуса (тревожности, невротизации и устойчивости) пациентов с дисфункциями височно-нижнечелюстного сустава демонстрируют проблемное поле, связанное с их психологическим самочувствием. Мы выявили ухудшение связанного со здоровьем качества жизни у пациентов с ВНЧС по причине их психологического и социального неблагополучия, которое проявляется в повышении их уровня рефлексивности, тревожности – как личностной, так и ситуативной, низком уровне психологической устойчивости, интернальности и рациональности, в средне-выраженном уровне невротизации. Эти данные позволяют нам рекомендовать при лечении патологии «дисфункция височно-нижнечелюстного сустава» предварительную диагностическую оценку психологического статуса пациентов, а также проектировать комплексное лечение пациентов совместно с психотерапевтами и клиническими психологами.

Список литературы

1. Булычева Е.А. Обоснование психосоматической природы расстройств височно-нижнечелюстного сустава, осложненных парафункциями жевательных мышц, и их комплексное лечение // Стоматология. 2007. Т. 86. № 6. С. 58–61.
2. Гросс М.Д., Мэтьюс Дж.Д. Нормализация окклюзии. М.: Медицина, 1986. С. 251–256.
3. Загорко М.В. Качество жизни и психологические особенности пациентов с дисфункциями височно-нижнечелюстного сустава // Актуальные вопросы современной науки и образования: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. М.: Наука и просвещение, 2020. С. 172–175.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 394–396.
5. Лебеденко И.Ю., Арутюнов С.Д., Антоник М.М. Инструментальная функциональная диагностика зубочелюстной системы: учеб. пособие. М.: МЕДпресс-информ, 2010. С. 5.
6. Михайлов Б.В., Сердюк А.И., Федосеев В.А. Психотерапия в общесоматической медицине: клинич. рук-во. Харьков: Прапор, 2002. С. 37–39.

7. Пантелеев В.Д. Артикуляционные дисфункции височно-нижнечелюстных суставов. Ч. 2. Диагностика артикуляционных дисфункций височно-нижнечелюстного сустава // Ин-т стоматологии. № 14, апрель 2002. С. 26–29.
8. Практическая психодиагностика: методики и тесты / под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: «Бахрах-М», 2004. С. 59–63, 171–173.
9. Пузин М.Н., Вязьмин А.Я. Болевая дисфункция височно-нижнечелюстного сустава. М.: Медицина, 2002. С. 38
10. Славичек Р. Жевательный орган. М.: Азбука стоматолога, 2008. С. 304–305.
11. Филиппченкова С.И. Построение модели врачевания: психологическое исследование поведенческих факторов. Тверь: СФК-офис, 2011. С. 302–335.
12. Cooper B., Klenberg I. Создание физиологического положения височно-нижнечелюстного сустава с использованием нейромышечного лечения с помощью ортотика // Dental Market 2010. № 4. С. 8–67.

Об авторах:

ЗАГОРКО Максим Васильевич – ассистент кафедры пропедевтической стоматологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4), e-mail: duomax@rambler.ru

ПАНТЕЛЕЕВ Валентин Дмитриевич – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой пропедевтической стоматологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4), e-mail: pif1997@mail.ru

ЕВСТИФЕЕВА Елена Александровна – доктор философских наук, профессор, проректор по развитию персонала, заведующая кафедрой психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» Минобрнауки РФ (170100, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), заведующая кафедрой философии и психологии с курсами биоэтики и истории отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4), e-mail: pif1997@mail.ru

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» Минобрнауки РФ (170100, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), профессор кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4), e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL STUDY OF QUALITY OF LIFE RELATED TO HEALTH IN PATIENTS OF DENTAL PROFILE

M.V. Zagorko[2],V.D. Panteleev[2], E.A. Evstifeeva[1], S.I. Filippchenkova[1]

[1]Tver State Medical University, Tver
[2]Tver State Technical University, Tver

The presented interdisciplinary study introduces a descriptive analysis of the quality of life, personal and psychological uniqueness of patients with the pathology of temporomandibular joint dysfunction (TMJ). Psychodiagnostics of their psychological status was carried out, including psycho-emotional characteristics, personal and psychological characteristics in the focus of health-related quality of life, as well as indicators of the significance of the disease. The results of the study indicate a deterioration in the health-related quality of life in patients with TMJ, which is explained by increased anxiety, a low level of psychological stability, internality and rationality, as well as the presence of a moderate level of neurotization and an increased level of reflexivity.
Keywords: *dental patient, temporomandibular joint dysfunction, health-related quality of life, psychological status.*

УДК 159.923

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ И АДАПТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ

С.В. Феоктистова, И.В. Григорьева

АНО ВО «Российский новый университет», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.013

Статья посвящена проблеме адаптации личности. Раскрывается понятие адаптации в контексте различных подходов. Выявляются типы адаптационного процесса и их особенности. Делается вывод о проявлении адаптации посредством поведения личности.

Ключевые слова: *адаптация, адаптивное поведение, индивидуально-психологические особенности, детерминанты, ресурсы*.

Существуют различные направления и подходы для изучения адаптации – естественнонаучный, гуманитарный и общественно-научный. Исследования адаптации в сфере естественных наук проводятся и в настоящее время, оставляя след в других сферах научного знания, при этом для каждой научной дисциплины рассматривается свой аспект адаптации, который предусматривает свою специфическую систему понятий.

При рассмотрении различных областей научного знания можно отметить, что определения адаптации достаточно отличаются друг от друга и в некоторых случаях могут противоречить, описывая различные стороны данного феномена. Такое разнообразие определений связано со своеобразностью задач и отличиями к исследованию в различных научных областях, тем более при рассмотрении разных исторических периодов можно заметить развитие самого понятия адаптации и его изменение в зависимости от насущности проблем и происходивших в то время направлений в развитии науки.

Таким образом, в сложившейся ситуации междисциплинарного разночтения необходимо уточнение самой сущности понятия «адаптация» и связанного с ним понятия «адаптивное поведение», которое описывает индивидуальные особенности адаптации личности.

Термин «адаптация» происходит от латинского слова «adaptatio», что в переводе означает «приспособление», а в рассматриваемом смысле понимается как приспособление к изменяющимся условиям среды [1; 3]. Изначально термин «адаптация» стал употребляться в биологических науках для описания эволюционного развития животных и растительных организмов при их взаимодействии с окружающей средой. Основной целью биологической адаптации, как процесса и результата, является

выживание в условиях внешней среды, а именно поддержание постоянного гомеостаза, т.е. некоторого выработанного относительного постоянства внутренней среды организма [12, с. 129]. Гомеостатическое регулирование, формируя адекватный ответ внешней среде при минимальных энергетических затратах, позволяет организму жить в ней [10].

Позже Ж. Пиаже и К. Левин впервые использовали идеи *гомеостаза* для описания постоянства внутреннего состояния человека применительно к психологии, а Ж. Пиаже проводя параллели с биологическими науками, трактовал адаптацию личности как процесс гомеостатического уравновешивания, исходя из взаимодействия личности с обществом. Таким образом, были предложены основные и взаимно дополняющие друг друга механизмы адаптации для приспособления человека к изменяющимся внешним условиям среды - ассимиляция и аккомодация [14]. При этом эти два термина описывают прямо противоположную реакцию на внешние новые факторы среды: ассимиляция (от лат. assimilatio - слияние, уподобление) означает приспособление к ним за счёт уже сформированных схем поведения, а аккомодация (от лат. accomodato - приспособление к чему-либо) – приспособление за счет изменения уже сформированных схем поведения. Ж. Пиаже отметил, что в такой трактовке адаптация является балансом и равновесием аккомодации и ассимиляции. [13].

В 1936 г. Г. Селье, основываясь на общепринятой теории гомеостатического уравновешивания, разработал собственную концепцию *общего адаптационного синдрома*. Эта концепция основывается на специфике работы организма, где в процессе адаптации были выделены два основных компонента: реакции органов и стресс реакции. Реакции органов (а также систем, биохимических механизмов) обеспечивают эффективную работу всего организма в конкретных условиях в процессе онтогенеза (индивидуального развития организма от начала существования до конца жизни). Стресс-реакции являются специфическим компонентом адаптации, где совокупность адаптационных реакций, возникающих в организме в ответ на воздействие внешних определенных факторов (стрессоров) и осуществляющих приспособление к новым условиям среды, объединяются в понятие общего адаптационного синдрома. Это понятие Г. Селье в своей концепции использовал как синоним к понятию стресс и на его основе определил три стадии стресса: 1) стадия тревоги, или напряженности (аларм-реакция); 2) стадия сопротивления, или резистентности; 3) стадия истощения.

Выводом концепции Г. Селье является то, что общий адаптационный синдром описывает повторяемость реакции организма на стрессоры и по своей сути имеет защитно-приспособительный характер [15].

Дальнейшее развитие проблематики стресса продолжалось в ключе рассмотрения адаптации как процедуры формирования личностью

когнитивных стратегий по преодолению стрессогенной ситуации. В 1996 г. С.А. Шапкин и Л.Г. Дикая представили континуум стратегий адаптации, где с одной стороны находится адаптация (эффективные стратегии), а с другой – дезадаптация (неэффективные стратегии). Пространство между этими полюсами представлено стратегиями, которые устанавливают степень адаптации/дезадаптации личности [21, с. 32]. Имея возможность рассматривать адаптацию посредством данного континуума можно наиболее адекватно описывать процесс формирования психологической системы адаптации и оценить различные взаимодействия множества регуляторных подсистем [14, с. 23]. Изучением когнитивных стратегий адаптации также занимались также Ф.Е. Василюк, В.А. Ганзен, Е.П. Ильин, Т.В. Крюкова, Р. Лазарус, В.И. Медведев, Ю.П. Поваренков, Н.П. Фетискин, С. Фолкман, и др.

Такие авторы, как М. Масуда, Б.Ф. Скиннер, Э.Ч. Толмен, К. Халл и др. рассматривали адаптацию в рамках *бихевиорального направления*, т.е. как процесс поведенческих актов, которые реализуются организмом в конкретной ситуации и помогают ему приспособиться к новым внешним условиям. Различают два способа поведенческой адаптации: первый представляет простые биологические поведенческие реакции на разные особенности внешней среды в кратковременных ситуациях, а второй предполагает формирование новых самостоятельных более сложных форм поведенческих реакций [там же, с. 26]. Таким образом, адаптация происходит за счет адаптивного поведения личности.

Г. Айзенк, А. Бандура, Р. Уолтерс описывали адаптацию в концепциях *необихевиоризма* и как состояние гармонии, при котором удовлетворены все основные потребности и личности и среды, и как процесс, за счет которого достигается это состояние.

Психоаналитическое направление (Л. Берковитц, Г. Гартман, З. Фрейд, Х. Хартманн, Э. Эриксон) рассматривает адаптацию в двух аспектах взаимодействия личности с внешней средой, которая изначально считается враждебной: адаптация в виде последовательности конфликт – тревога – защитные реакции, как процесс этого взаимодействия (по З. Фрейду – защитная адаптация) [14]; адаптация в виде последовательности противоречие – тревога – защитные реакции – конфликт/равновесие, т.е. как результат взаимодействия личности с условиями и требованиями внешней среды [20, с. 12].

В дальнейшем, изучая процесс адаптации, З. Фрейд (1926) обособил два способа поведения личности: аллопластическую адаптацию (которая направлена на изменение окружающей среды) и аутопластическую адаптацию (направленную на изменение индивидуума) [7; 8, с. 19].

Э. Фромм (1941) предложил разделять адаптацию на статическую и динамическую. В первом случае это такая адаптация, при

которой остаётся постоянным характер личности (кроме возможного появления привычек), а во втором адаптация осуществляется постоянными новообразованиями в характере личности (новые стремления, тревоги и т.д.) [6, с. 18].

При рассмотрении *гуманистической психологии* основное внимание уделяется личности как уникальной целостной системе, имеющей возможность самоактуализации [5]. А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл утверждают, что в этом случае адаптация является оптимальным взаимодействием личности и среды, конечной целью которого будет приобретение личностью набора таких качеств и ценностей, которые соответствуют ценностям социума. Оптимальный характер взаимодействия является его динамическим свойством. В случае нарушения оптимума у личности возникает желание обрести его снова, однако вновь обретенный оптимум может отличаться от предыдущего, но также удовлетворять потребности личности. Исходя из этого, процесс адаптации выражается последовательностью: конфликт – фрустрация – акты приспособления [2]. А. Маслоу приводит в пример потребности, в случае неудовлетворения которых возникает конфликт: физиологические, потребности в безопасности, в общении, в принадлежности к группе, в любви, потребности в уважении и признании и в самоактуализации. В свою очередь, поведенческие реакции (акты приспособления) бывают двух видов: 1) конструктивные, т.е. осознанные, направленные на решение проблемы, подчиненные достижению определенной цели, однозначно мотивированные; 2) неконструктивные, неосознанные, направленные на снижение неприятных переживаний, не решающие проблем (защитные реакции, что рассматриваются в психоаналитическом направлении) [14, с. 43].

Когнитивная психология (Дж. Карлсмит, А. Раппопорт, Д. Саммерс, Л. Фестингер) описывает процесс адаптации последовательностью конфликт – угроза – реакция приспособления. Особенностью этого направления является затрагивание познавательных процессов личности. Личность, встречая новую информацию в процессе взаимодействия с внешней средой, может обнаружить рассогласование между полученными данными и имеющимися установками. Такое рассогласование (когнитивный диссонанс) переживается как противоречие или столкновение и направляет человека на поиск возможных решений для его уменьшения или снятия [16]. Когнитивный диссонанс часто наблюдается при восприятии человеком других людей во время социального взаимодействия. В связи с этим А.А. Реан отмечает, что «феноменология когнитивного диссонанса в социальной перцепции, по существу, связана с проблематикой эмоциональной дезадаптации личности в процессе ее межличностных взаимодействий [14, с. 44]. Поэтому адаптация проявляется через поведение человека в сложной ситуации, где ему необходимо сделать выбор решения, позволяющего

преодолеть эту дезадаптацию. Среди способов, уменьшающих диссонанс и преодолевающих дезадаптацию, возможны [16, с. 14]: 1) рационализация – поиск объяснения имеющемуся противоречию (или его оправдание); 2) «фильтрация» информации, т.е. избирательное восприятие информации, когда информация, не согласующаяся с установками человека, им не замечается (избегание дискомфорта, упреждающая адаптация); 3) коррекция или изменение собственных установок человеком, что согласуется с известным утверждением «если не можешь изменить ситуацию, измени отношение к ней».

Обобщая рассмотренные концепции адаптации различных направлений психологической науки, можно утверждать, что адаптация рассматривается как процесс, результат, состояние и проявляется в поведении человека. При этом, сам человек является активной стороной системы «человек-среда», вырабатывая различные стратегии адаптации, основанные как на генетической основе, так и на приобретенном опыте [10]. Исходя из этого, можно определить адаптацию как процесс приспособления личности к изменяющимся условиям внешней среды с целью сохранения относительного постоянства его внутренней среды (гомеостаза), а также оптимизацию взаимоотношений «человек-среда», что позволяет удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели.

Развивая идею о типах адаптационного процесса – активном и пассивном, А.А. Реан предлагает критерием различия типов адаптационного процесса считать вектор направленности активности личности. На этом основании происходит следующая классификация [14, с. 41], которая в перспективе позволяет изучать множественные адаптационные ресурсы [4; 9; 17; 18; 19]:

1) направленность активности личности «наружу» характеризует приспособление, когда личность влияет на среду и приспосабливает ее под себя, т.е. личность стремится удовлетворить все свои потребности, достичь интересы и цели;

2) направленность активности личности «внутрь» характеризует адаптационный процесс, заключающийся в самоизменении, коррекции собственных установок, убеждений, привычек, поведения, т.е. происходит подстраивание личности под условия внешней среды; можно предположить, что при данном типе приспособления потребности личности могут покрываться лишь частично;

3) комбинированный тип адаптационного процесса, предполагает использование двух других (вектор направленности активности «внутрь» или «наружу»), то есть этот тип адаптационного процесса предполагает взаимное приспособление среды и личности с соответствующими самоизменениями; в таком случае удовлетворяются потребности и личности и среды либо частично, либо полностью.

Важно отметить, что перечисленные типы адаптационного

процесса являются активными, предполагающими активность личности во взаимоотношениях «человек-среда». Видится необходимым выделить еще один тип адаптационного процесса – 4) пассивный, который характеризуется полным принятием изменений внешней среды без какого-либо самоизменения, то есть отсутствием какой-либо активности, что, иначе говоря, можно считать дезадаптацией личности.

Таким образом, можно уточнить определение адаптации как процесса *активного* приспособления личности к изменяющимся условиям внешней среды с целью сохранения относительного постоянства его внутренней среды (гомеостаза), а также оптимизацию взаимоотношений «человек-среда», что позволяет удовлетворять актуальные потребности и реализовывать связанные с ними значимые цели.

Исходя из изложенных выше психологических концепций процесс адаптации осуществляется посредством поведения. К этому выводу также приходит Б.Д. Парыгин [11], понимая адаптацию как изменение всей системы поведения личности, связанное с влиянием на нее внешних требований и условий среды. Таким образом, изучение адаптации личности сообразно проводить на основании ее поведения, то есть видимого проявления личности во взаимодействии со средой и окружающими людьми. Другими словами, любое поведенческое изменение, имеющее жизненно важное значение, будет говорить об адаптации личности в той или иной ситуации.

Проведенный в работе анализ развития понимания процесса адаптации личности и различных концепций позволил обосновать акцент в изучении адаптации на поведении, что определяет направления дальнейших исследований: определение понятия адаптивное поведение, выявление его структуры и детерминант, влияние когнитивных представлений личности о ситуации адаптации и индивидуально-психологических характеристик личности, рассмотрении адаптивного поведения как потенциала в саморазвитии и определении адаптационных ресурсов и возможностей личности, способствующих как поддержанию адаптивности поведения, так и его развития.

Список литературы

1. Абдурахманов Р.А. Социальная психология. Модуль 1. Социальная психология как наука и история ее развития. М: РОСНОУ. 2007. 326 с.
2. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов: монография. М.: МПСИ. 2008. 320 с.
3. Вертягина Е.А. К определению понятий «адаптация», «адаптивность», «адаптированность» //Адаптация личности в современном мире: межвуз. сб. науч. тр. 2011. Вып. 4. С. 8–10.
4. Захаров Н.Е., Захарова М.В., Золотникова Г.П., Скачкова Т.А., Сизаева В.Э. Психофизиологические аспекты адаптации организма студентов в процессе вузовского обучения // Уч. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2017. №6 (148). С. 249–253.
5. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1998. 512 с.
6. Лейбин В.М. Словарь-справочник по психоанализу. Серия «Psychology». М.: АСТ.

2010. 1500 с.
7. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности. Ереван. 1988. 263 с.
8. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд. М.: Эксмо. 2010. 368 с.
9. Невструева Т.Х., Спирина В.В. Коммуникативная компетенция как фактор адаптации молодого специалиста // Высшее образование сегодня. М.: РОСНОУ. 2017. №7. С. 23–26.
10. Николаев Е.Л., Лазарева Е.Ю. Адаптация и адаптационный потенциал личности: соотношение современных исследовательских подход // Вестн. психиатрии и психологии Чувашии. 2013. № 9. С. 18–32.
11. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль. 1971. 352 с.
12. Петровская Л.А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии М.: Изд-во Моск. ун-та. 1977. С. 126–143.
13. Пиаже Ж. Избр. психол. тр. // М.: Междунар. Пед. Акад. 1994. С.680.
14. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. 2006. С.479.
15. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. М.: Медгиз. 1960. С. 225.
16. Смирнов А.А. Психология вузовской адаптации: учеб. пособие. Ярославль: ЯрГУ. 2009. С.115.
17. Тремаскина Е.В., Разбежкина Е.П. К проблеме влияния темперамента на межличностные отношения // Молодой ученый. 2016. №11. С. 1790–1793.
18. Федотова Л.А. О возможности ускорения адаптации первокурсников // PRIMO ASPECTU. Волгоград: Волгоград. гос. техн. ун-т. 2017. № 2 (30). С. 55–58.
19. Феоктистова С.В., Григорьева И.В. Адаптивное поведение личности студентов в конфликтных ситуациях, сопровождающихся стрессом // Проблемы и достижения современной стрессологии: монография /под общ. ред. А.С. Огнева. Раздел 13. М.: Спутник +. 2020. С. 122–126.
20. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы М.: Педагогика-Пресс. 1993. 144 с.
21. Шапкин С.А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегии адаптации // Психол. журн. 1996. №17(1). С.19–34.

Об авторах:

ФЕОКТИСТОВА Светлана Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru

ГРИГОРЬЕВА Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, практический психолог, преподаватель кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: iragrig_psy@mail.ru

THEORETICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE PROBLEM OF ADAPTATION AND ADAPTIVE BEHAVIOR OF A PERSON IN THE SYSTEM OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE

S.V. Feoktistova, I.V. Grigorieva

Russian New University, Moscow

Is devoted to the problem of personality adaptation. The article explains the concept of adaptation in the context of the different approaches. The types of the adaptation process and their features are revealed. The conclusion is made about the manifestation of adaptation through personality behavior.

Keywords: *adaptation, adaptive behavior, individual psychological characteristics, determinants, resources.*

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.9

СУБЪЕКТИВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА (НА ПРИМЕРЕ МАШИНИСТОВ И ПОМОЩНИКОВ МАШИНИСТА ЛОКОМОТИВА)*

А.Ю. Акимова[1], А.А. Обознов[2], Д.Л. Петрович[3]

[1]ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород
[2]ФГБУН Институт психологии Российской академии наук, Москва
[3]ФГБОУ ВО «Государственный академический университет гуманитарных наук», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.020

Представлены результаты изучения структуры субъективного благополучия специалистов сферы железнодорожного транспорта. Показано, что субъективное профессиональное благополучие указанных специалистов включает четыре компонента: социально-профессиональная востребованность, стремление к профессиональному развитию, доминирующее эмоциональное состояние личности, увлечённость работой/скука от работы. Каждый компонент имеет свою сложную структуру, отражающую особенности отношения специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности, общее отношение к сложившейся жизненной ситуации и особенности профессионального менталитета. Определено, что наиболее сильные взаимосвязи наблюдаются внутри двух пар компонентов: социально-профессиональная востребованность и доминирующее эмоциональное состояние; стремление к профессиональному развитию и увлечённость работой/скука от работы.

Ключевые слова: *субъективное профессиональное благополучие, социально-профессиональная востребованность, стремление к профессиональному развитию, специалист железнодорожного транспорта.*

В последние десятилетия проблема субъективного благополучия человека в профессиональной сфере привлекает к себе особое внимание исследователей. В значительной степени это связано с поиском различных, в том числе психологических, ресурсов профессионального и личностного развития, сохранения здоровья, успешного выполнения человеком профессиональной деятельности.

Результаты существующих исследований свидетельствуют о том, что субъективное благополучие человека является интегральным социально-психологическим образованием, имеющим сложную структуру [9]. В профессиональной сфере, по мнению американского

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-01021а.

исследователя М. Селигмана, главным источником субъективного благополучия выступает смысл профессиональной деятельности, в которую включается человек [4]. Этот смысл связывается со стремлением человека к профессиональному росту и развитию, к достижению профессиональной компетентности, к удовлетворённости от результатов деятельности, автономности в её выполнении, к позитивным эмоциям от процесса профессиональной деятельности и др. [1, 17 и др.].

По данным исследований, имеется специфика структурных компонентов субъективного благополучия в разных профессиональных группах, обусловленная различиями в критериях оценки жизненной ситуации этих групп. Так, в исследовании Р.М. Шамионова (2010) было показано, что субъективное благополучие специалистов в сфере образования, медицины и производства отличается выраженностью компонентов удовлетворённости жизнью, собой, социальными отношениями, материальным положением, трудом, отношениями с руководством, а также компонентами интереса к работе и уровня притязаний в профессиональной деятельности [9]. При этом недостаточная выраженность одних компонентов специалистов какой-либо профессиональной группы компенсируется более сильной выраженностью других. По мнению автора, субъективное благополучие имеет многокомпонентную структуру. Значимость того или иного компонента в различных профессиональных сферах определяется тем, насколько профессиональная деятельность ориентирована на удовлетворение тех или иных актуальных потребностей человека.

Учитывая сказанное, практически значимым является изучение особенностей компонентной структуры субъективного благополучия специалистов разных профессиональных сфер.

Цель представленного исследования заключалась в изучении структуры субъективного благополучия специалистов в сфере железнодорожного транспорта.

Теоретико-методологические основания исследования структуры субъективного профессионального благополучия в профессиональной сфере

В настоящее время существуют разные концепции изучения благополучия в профессиональной сфере. Наиболее известными считаются концепция гигиены труда («occupationalhealth»), в рамках которой значительное внимание уделяется безопасности производственных условий, физическому здоровью, профилактике стресса [11, 13, 16 и др.]; концепция удовлетворения от работы («jobsatisfaction»), в которой профессиональное благополучие связывается с удовлетворённостью человеком характеристиками труда – оплатой, возможностью карьерного продвижения, содержанием работы, производственными взаимоотношениями и т.д. [12,14 и др.].

Перспективным, с нашей точки зрения, является подход, позволяющий рассматривать субъективное благополучие в профессиональной сфере как многомерный конструкт. В основе данного подхода лежит многомерная модель психологического благополучия К. Рифф, включающая 6 компонентов: цель в жизни, положительные отношения с окружающими, личностный рост, управление окружением, самопринятие и автономия [15]. Преимущество данного подхода состоит в возможности изучения субъективной стороны профессионального благополучия человека, источником которого, опираясь на данную модель, можно определить стремления человека к личностному росту, самосовершенствованию, самореализации, автономии, реализуемые в профессиональной деятельности.

В дальнейшем для обозначения субъективного благополучия человека в профессиональной деятельности мы будем применять термин «субъективное профессиональное благополучие» как более строгий по сравнению с термином «профессиональное благополучие» с точки зрения психологического подхода к его изучению. Вместе с тем термины «субъективное профессиональное благополучие» и «профессиональное благополучие», учитывая их широкую распространённость в психологических публикациях, будут использованы в статье как синонимы.

В профессиональном контексте модель К. Рифф получила своё развитие в работах VanHorn J.E. с коллегами (2004), P. Warr (2013) [17, 18]. В моделях этих авторов достижение профессионального благополучия соотносилось с реализаций человеком устремлений к личностному саморазвитию и автономности при условии профессиональной компетентности, доминирования благоприятного эмоционального и психосоматического состояния в комфортной рабочей среде.

Российские исследователи Е.И. Рут и Л.И. Августова провели адаптацию модели К. Рифф к российским условиям профессиональной деятельности специалистов [6]. Адаптированная модель включала компоненты автономности в профессиональной деятельности, профессионального развития, профессионального самопринятия и позитивных отношений в коллективе. Особенностью модели является сложный состав отдельных компонентов. Так, компонент «профессиональное самопринятие», согласно мнению авторов, включает два структурных субкомпонента: удовлетворённость уровнем компетентности и удовлетворённость профессиональными достижениями, а компонент «профессиональное развитие» – субкомпоненты «профессиональные цели» и «профессиональный рост». Стремление к профессиональному развитию как компонент профессионального благополучия рассматривался большинством исследователей [6, 17, 18]. Данный компонент отражает

конкретизированное применительно к профессиональной сфере представление о благополучии личности как реализация исходящего от неё стремления к личностному росту и автономности в благоприятной рабочей группе.

Принимая во внимание значительный вклад эмоциональной составляющей в достижение субъективного профессионального благополучия, отмечаемый рядом исследователей [7, 17 и др.], мы посчитали обоснованным рассмотрение доминирующего эмоционального состояния [3] как компонента субъективного профессионального благополучия. Кроме того, была обоснована необходимость включения в структуру субъективного профессионального благополучия в качестве его компонента социально-профессиональной востребованности личности. Понятие социально-профессиональной востребованности личности отражало совокупность самооценок специалиста в сфере самосознания – «Я как профессионал», профессиональной сфере – «Я как профессионал в глазах профессионального сообщества» и сфере общения – «Я как профессионал в глазах близких людей и социального окружения» [8]. Были установлены тесные положительные корреляционные связи самооценок субъективного профессионального благополучия и социально-профессиональной востребованности [2, 5].

Исходя из изложенного выше, нами было сделано предположение, что в структуру субъективного профессионального благополучия специалистов железнодорожного транспорта включены рассмотренные выше компоненты социально-профессиональной востребованности личности, стремления к профессиональному развитию, доминирующего эмоционального состояния.

Кроме того, мы предположили, что данная структура является сложно-компонентной, то есть каждый компонент может включать несколько структурных единиц. Это предположение основывалось на анализе особенностей различных видов профессиональной деятельности на железнодорожном транспорте: большое количество разных профессиональных групп в составе железнодорожной отрасли, объединённых организацией движения поездов; особые требования к организации и обеспечению безопасности деятельности в связи с повышенной ответственностью специалистов за выполнение поставленных задач, обеспечение безопасности пассажиров и перевозимых грузов; сложившаяся на железнодорожном транспорте культура взаимодействия специалистов (железнодорожные династии, отношение друг к другу как к членам единого железнодорожного сообщества). Указанные особенности могли проявляться в неоднозначном отношении специалистов к смыслу, процессу и ожидаемому результату деятельности, различной значимости отдельных составляющих субъективного профессионального благополучия в

конкретных условиях выполнения деятельности.

Цель исследования состояла в выявлении особенностей структуры субъективного профессионального благополучия специалистов железнодорожного транспорта.

Эмпирическое исследование структуры субъективного профессионального благополучия

Изучение компонентов субъективного профессионального благополучия проводилось с использованием нескольких методик. Для изучения субъективной профессиональной востребованности применялся опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ), разработанный Е.В. Харитоновой (2014) [8]. Опросник включает 8 шкал: «Удовлетворённость реализацией профессионального потенциала», «Принадлежность к профессиональному сообществу», «Переживание профессиональной востребованности», «Профессиональная компетентность», «Профессиональный авторитет», «Оценка результатов профессиональной деятельности», «Отношение других», «Самоотношение», а также общую (суммарную) шкалу, которая позволяет оценивать общий уровень сформированности системы отношений личности к себе как значимому для других профессионалу. Для изучения стремления специалистов к профессиональному развитию использовалась первичная версия методики оценки профессионального благополучия (МОПБ), которая была апробирована в исследовании Е.И. Рут (2016) [7]. Методика МОПБ позволяет оценить шесть показателей: «Автономность в профессиональной деятельности», «Удовлетворенность уровнем компетентности», «Удовлетворенность профессиональными достижениями», «Профессиональный рост», «Профессиональные цели», «Позитивные отношения в коллективе», а также общий (суммарный) показатель профессионального благополучия.

Изучение эмоциональной составляющей субъективного профессионального благополучия проводилось с использованием опросника ДС-6, который включал шесть шкал: «Активное/пассивное отношение к жизненной ситуации», «Тонус высокий/низкий», «Устойчивость/неустойчивость эмоционального тона», «Спокойствие/тревога», «Удовлетворенность/неудовлетворенность жизнью», «Положительный/отрицательный образ себя» [3]. Кроме того, для оценки отношения специалистов к выполняемой профессиональной деятельности использовались одношкальные опросники «Увлечённость работой» и «Скука от работы» [10].

Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона *r*), факторного анализа (метод главных компонент, вращение варимакс).

Обследованная выборка. В исследовании приняли участие

работники железнодорожного транспорта – машинисты и помощники машиниста локомотива (100 человек, все мужчины). Машинисты составили 80 % обследованной выборки, помощники машиниста – 20 %, трудовой стаж в должности – от 1 до 41 года. Возраст работников составил от 23 до 60 лет, в том числе в возрасте менее 30 лет – 8 % выборки.

Результаты исследования

Согласно полученным данным, машинисты и помощники машиниста, принявшие участие в исследовании, характеризуются высоким уровнем профессиональной востребованности при высоком (в тенденции) уровне профессионального благополучия. Кроме того, участникам исследования свойственны активное отношение к жизненной ситуации, высокий тонус, выраженное спокойствие, устойчивость эмоционального тона, удовлетворенность жизнью в целом, положительный образом себя, увлечённость работой. Уровень указанных показателей определялся в соответствии с нормативными данными соответствующих опросников для мужской выборки [3, 7, 8, 10]. Основные статистические характеристики перечисленных показателей (средние арифметические значения и стандартные отклонения) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Основные статистические характеристики изучаемых показателей

№	Показатель	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение
1	Общий показатель профессиональной востребованности (опросник СПВЛ)	154,88	1,87
2	Общий показатель профессионального благополучия (опросник) МОПБ	151,77	3,65
3	«Активное/пассивное отношение к жизненной ситуации» (опросник) ДС-6	60,12	4,24
4	«Тонус высокий/низкий» (опросник ДС-6)	64,03	1,95
5	«Спокойствие/тревога» (опросник ДС-6)	60,30	3,93
6	«Устойчивость/неустойчивость эмоционального тона» (опросник ДС-6)	64,72	2,17
7	«Удовлетворенность/ неудовлетворенность жизнью» (опросник ДС-6)	67,91	2,55
8	«Положительный/отрицательный образ себя» (опросник ДС-6)	65,38	3,11
9	Увлечённость работой (одноименный опросник)	36,90	2,85

Для целостной интерпретации взаимосвязи изучаемых показателей и определения структуры их взаимосвязей был проведён факторный анализ, результаты которого представлены в табл. 2.

В итоге проведения факторного анализа была выбрана 8-факторная модель, позволявшая объяснить 69 % дисперсии данных. При содержательной интерпретации каждого фактора ведущая роль придавалась переменным с факторным весом больше 0,70.

Таблица 2

Результаты факторного анализа

Переменные	Выделенные факторы							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Социально-профессиональная востребованность личности (опросник СПВЛ)								
Удовлетворенность реализацией профессионального потенциала	*0,90**	0,07	0,02	–0,01	–0,02	0,09	0,01	0,07
Принадлежность к профессиональному сообществу	*0,87**	0,11	–0,05	0,05	–0,07	–0,04	0,01	–0,12
Переживание профессиональной востребованности	0,09	0,03	0,23	–0,23	–0,01	0,43	–0,16	0,23
Профессиональная компетентность	*0,87**	0,23	–0,05	0,02	–0,02	0,04	0,06	–0,08
Профессиональный авторитет	0,12	0,20	0,13	–0,06	–0,06	*0,82***	0,06	0,07
Оценка результатов профессиональной деятельности	0,33	0,10	–0,04	–0,11	0,36	0,35	–0,18	0,34
Отношение других	0,03	–0,51	–0,06	0,03	0,01	*0,67***	0,13	–0,15
Самоотношение	*0,91**	0,02	0,02	0,01	0,01	0,05	–0,05	0,09
Стремление к профессиональному развитию (опросник МОПБ)								
Автономность	–0,20	0,04	0,14	0,46	0,52	0,00	0,19	0,18
Удовлетворённость уровнем компетентности	–0,02	0,04	–0,07	–0,06	*0,86**	–0,06	0,16	–0,11
Удовлетворённость уровнем достижений	–0,02	–0,01	*0,93**	0,04	–0,26	0,06	–0,01	0,07
Профессиональный рост	0,19	–0,08	0,36	0,43	0,38	–0,12	–0,07	–0,26
Профессиональные цели	–0,08	0,04	–0,09	*–0,79**	0,16	0,15	–0,01	–0,14
Позитивные отношения в коллективе	–0,23	0,10	0,16	–0,40	0,54	0,12	0,00	0,08
Доминирующее эмоциональное состояние личности (опросник ДС-6)								
Активное/пассивное отношение к жизненной ситуации	–0,12	*–0,87**	0,04	0,02	–0,02	–0,05	–0,18	0,09
Тонус высокий/низкий	0,20	–0,26	0,09	–0,51	–0,03	–0,25	0,42	0,12
Спокойствие/тревога	–0,28	*–0,85**	0,03	–0,05	–0,04	–0,02	–0,17	–0,05
Устойчивость/ неустойчивость эмоционального тона	–0,07	*–0,63***	–0,17	0,07	–0,08	–0,01	0,32	0,30
Удовлетворенность/ неудовлетворенность жизнью	–0,01	–0,14	0,07	0,07	–0,07	0,02	–0,00	*0,79**
Положительный/ отрицательный образ себя	–0,09	0,03	0,20	–0,50	–0,05	–0,19	–0,08	0,38
Опросники «Увлечённость работой» и «Скука от работы»								
Увлечённость работой	–0,08	0,13	0,20	0,02	0,12	–0,00	*0,73**	–0,24
Скука от работы	0,08	0,20	–0,03	–0,01	0,15	0,14	*0,79**	0,14
% объяснённой дисперсии	15 %	10 %	9 %	8 %	8 %	7 %	7 %	5 %

*Переменные с факторным весом > 0,70, **Переменные с факторным весом > 0,60

По результатам факторного анализа 8 выделенных факторов были объединены в 4 содержательно интерпретируемых компонента в структуре субъективного профессионального благополучия: «Социально-профессиональная востребованность личности», «Стремление к профессиональному развитию», «Доминирующее эмоциональное состояние личности», «Увлечённость работой и скука от работы». Каждый из компонентов включал факторы, имеющие факторный вес больше 0,70 по переменным, относящимся к шкалам соответствующего опросника.

Первый компонент – «Социально-профессиональная востребованность личности» – включал два фактора (суммарный процент объясненной дисперсии – 22 %). В первый фактор с факторными весами больше 0,80 вошли переменные, соответствовавшие 3 шкалам одноименного опросника СПВЛ: «Удовлетворённость реализацией профессионального потенциала», «Принадлежность к профессиональному сообществу», «Профессиональная компетентность». В другой фактор с факторным весом больше 0,80 вошла переменная, соответствующая шкале «Самоотношение», а также переменная, соответствующая шкале «Отношение других», с факторным весом больше 0,60 (факторный вес этой переменной был предельно близким к требуемому значению 0,70).

Во *второй компонент* – «Стремление к профессиональному развитию» – вошли три фактора, каждый из которых включал по одной переменной соответствующей шкалы опросника МОПБ (суммарный процент объяснённой дисперсии – 25 %). Первый фактор включал переменную, соответствующую шкале «Удовлетворённость уровнем компетентности» (факторный вес больше 0,90); второй фактор включал с отрицательным знаком переменную, соответствующую шкале «Профессиональные цели» (факторный вес больше 0,70); третий – переменную, соответствующую шкале «Удовлетворённость уровнем компетентности» (факторный вес больше 0,80).

В *третий компонент* – «Доминирующее эмоциональное состояние личности» – вошли два фактора (суммарный процент объясненной дисперсии – 15 %). В один фактор с отрицательными факторными весами больше 0,80 вошли переменные, соответствующие шкалам «Активное/ пассивное отношение к жизненной ситуации», «Спокойствие/тревога» опросника ДС-6, а также переменная, соответствующая шкале «Устойчивость/ неустойчивость эмоционального тона» этого же опросника с отрицательным факторным весом больше 0,60 (её факторный вес был предельно близким к требуемому значению 0,70). В другой фактор вошла переменная, соответствующая шкале «Удовлетворённость / неудовлетворенность жизнью» опросника ДС-6 (факторный вес больше 0,70).

Четвёртый компонент – «Увлечённость работой / скука от работы» – включал один фактор (7 % объясненной дисперсии), в который с факторным весом больше 0,70 вошли переменные «Увлечённость работой» и «Скука от работы» одноимённых одношкальных опросников.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа показателей профессиональной востребованности, профессионального благополучия, доминирующего эмоционального состояния, увлеченности работой*

Показатели методик		Опросник СПВЛ							Одношкальные опросники	
		Удовлетворенность реализацией профессионального потенциала	Приверженность к профессиональному сообществу	Профессиональная компетентность	Профессиональный авторитет	Отношение других	Самоотношение	Общий уровень профессиональной востребованности	Увлеченность	Скука
Опросник МОПБ	Автономность в проф. деятельности									0,218**
	Удовлетворенность уровнем компетентности								0,220**	
	Позитивные отношения в коллективе		–0,252**							
	Проф. благополучие								0,259***	
Опросник ДС-6	Активное–пассивное отношение к жизненной ситуации			–0,298**		0,308***		–0,206**		
	Спокойствие–тревога	–0,276***	–0,305***	– 0,405***	–0,250**	0,309***	–0,241**	– 0,320***		
	Устойчивость–неустойчивость эмоционального фона					0,262***				

* – в таблице указаны только статистически значимые коэффициенты корреляции; ** – уровень статистической значимости $p \leq 0,05$;
*** – уровень статистической значимости $p \leq 0,01$.

Для определения взаимосвязи изучаемых показателей был проведён корреляционный анализ с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона, результаты которого представлены в табл. 3.

Наиболее интересными, по нашему мнению, являются следующие взаимосвязи:

1. Отрицательная взаимосвязь показателя «Принадлежность к профессиональному сообществу» опросника СПВЛ с показателем «Позитивные отношения в коллективе» опросника МОПБ.

2. Взаимосвязи показателей опросников СПВЛ и ДС-6:

- отрицательные взаимосвязи показателей «Удовлетворенность реализацией профессионального потенциала», «Принадлежность к профессиональному сообществу», «Профессиональный авторитет», «Самоотношение» опросника СПВЛ с показателем «Спокойствие–тревога» опросника ДС-6;
- отрицательные взаимосвязи показателя «Профессиональная компетентность» опросника СПВЛ с показателями «Активное–пассивное отношение к жизненной ситуации», «Спокойствие–тревога» опросника ДС-6;
- положительные взаимосвязи показателя «Отношение других» опросника СПВЛ с показателями «Активное–пассивное отношение к жизненной ситуации», «Спокойствие–тревога», «Устойчивость–неустойчивость эмоционального фона» опросника ДС-6;
- отрицательные взаимосвязи интегрального показателя «Общий уровень профессиональной востребованности» опросника СПВЛ с показателями «Активное–пассивное отношение к жизненной ситуации», «Спокойствие–тревога» опросника ДС-6.

3. Взаимосвязи показателей опросника МОПБ с показателями одношкальных опросников «Увлечённость работой», «Скука от работы»:

- положительная взаимосвязь показателя «Автономность в профессиональной деятельности» опросника МОПБ со шкалой «Скука от работы»;
- положительные взаимосвязи показателя «Удовлетворенность уровнем компетентности» и интегрального показателя «Профессиональное благополучие» опросника МОПБ со шкалой «Увлеченность работой».

Обобщая приведённые данные о выявленных взаимосвязях, отметим, что показатели опросника СПВЛ в большинстве случаев коррелируют с показателями опросника ДС-6, а показатели опросника МОПБ – с показателями одношкальных опросников «Увлечённость работой» и «Скука от работы». Кроме того, определена взаимосвязь показателей опросника СПВЛ с показателями опросника МОПБ.

Таким образом, в проведённом исследовании было выявлено следующее: 1) высокие показатели субъективного профессионального

благополучия работников локомотивных бригад соотносятся с высокими показателями социально-профессиональной востребованности, доминирующего позитивного эмоционального состояния, высокой увлеченности работой; 2) факторная структура субъективного профессионального благополучия работников локомотивных бригад включает 4 компонента, три из которых состоят из нескольких относительно независимых факторов; 3) отдельные показатели субъективного профессионального благополучия, социально-профессиональной востребованности, доминирующего эмоционального состояния взаимосвязаны друг с другом.

Обсуждение результатов исследования

В целом полученные данные подтвердили наше предположение о сложной структуре компонентов субъективного профессионального благополучия. Обращает на себя внимание, что, по результатам факторного анализа, выявлено 8 относительно независимых факторов, составляющих общую структуру субъективного профессионального благополучия. Можно полагать, что для машинистов и помощников машиниста локомотива конструкт субъективного профессионального благополучия не является четко определенным и целостным, осмысливается ими как относительно разрозненное психологическое образование.

Так, компонент «Социально-профессиональная востребованность», по данным исследования, включал два относительно независимых фактора. Один фактор, включавший показатели «Удовлетворенность реализацией профессионального потенциала», «Принадлежность к профессиональному сообществу», «Профессиональная компетентность», «Самоотношение» опросника СПВЛ содержательно отражал отношение специалистов к своей профессиональной значимости («Я – профессионал!»). Другой фактор, включающий показатели «Профессиональный авторитет» и «Отношение других» этого же опросника содержательно отражал отношение работников к себе как представителю престижной компании ОАО «Российские железные дороги» («Я – железнодорожник!»). Таким образом, выраженность компонента «Социально-профессиональная востребованность» может относительно независимо определяться как удовлетворенностью машиниста (помощника машиниста) уровнем своего профессионализма, так и удовлетворенностью своей принадлежностью к ОАО «Российские железные дороги».

Компонент «Стремление к профессиональному развитию» включал три фактора, каждый из которых объединял отдельные показатели: «Удовлетворенность уровнем компетентности», «Удовлетворенность уровнем достижений», «Профессиональные цели». Отметим, что два первых показателя включены в этот компонент с положительным факторным весом, а последний – с отрицательным. Следовательно, данный компонент имеет трёхфакторную структуру, а

его выраженность может относительно независимо определяться удовлетворенностью профессиональным развитием и степенью овладения профессией; удовлетворенностью достижениями в работе: повышением классности, возможностью карьерного роста, премиями и поощрениями; а также удовлетворённостью системой внешнего стимулирования профессионального развития: выполнение указаний руководства, следование плану карьерного и профессионального развития, направление на обучение или повышение квалификации.

Компонент «Доминирующее эмоциональное состояние» включал два фактора, один из которых определялся показателями «Пассивное отношение к жизненной ситуации» и «Тревога» опросника ДС-6. Этот фактор содержательно отражает постоянную готовность к сложным и опасным ситуациям и эффективной профессиональной деятельности в этих ситуациях. Второй фактор имеет максимальную факторную нагрузку по показателю «Удовлетворенность жизнью» того же опросника. Можно полагать, что эмоциональное состояние машинистов и помощников машиниста как компонент их субъективного профессионального благополучия может определяться как внутренним эмоциональным состоянием, связанным с качеством и эффективностью их работы, так и показателем удовлетворенности жизнью в целом, опосредованно связанной с профессиональной деятельностью.

Отметим, что переменные «Увлеченность работой» и «Скука от работы», по нашему первоначальному предположению отнесенные к компоненту «Доминирующее эмоциональное состояние», в результате факторного анализа были выделены в отдельный фактор. Возможно, в восприятии машинистов и помощников машиниста эти показатели отражают интерес к выполняемой деятельности и могут рассматриваться как самостоятельный когнитивно-эмоциональный компонент субъективного профессионального благополучия. Интересным является факт, что оба эти показателя – «Увлеченность работой» и «Скука от работы» – вошли в один фактор с положительной факторной нагрузкой. Вероятно, это связано с особенностями профессиональной деятельности работников, которая требует, с одной стороны, стабильной работы и быстрого принятия решений в нестандартных и опасных ситуациях, с другой – длительной, монотонной и однообразной деятельности в стандартных ситуациях. При поступлении на работу проводится подбор машинистов и помощников машиниста по характеристикам готовности к экстренным действиям, стрессоустойчивости и т.д. В связи с этим в большинстве своем отбираются на работу специалисты с сильным типом нервной системы, для которых монотонная и однообразная работа в тягость. Однако если профессиональная деятельность в целом нравится, приходится принимать ее такой, какая она есть, – со всеми плюсами и минусами. Можно полагать, что осознание и принятие машинистами и

помощниками машинистов этих особенностей профессиональной деятельности способствуют их переживаниям субъективного профессионального благополучия.

Проведенный анализ факторной структуры субъективного профессионального благополучия позволяет объяснить выявленные корреляционные связи показателей опросников, использованных в исследовании. В частности, отрицательная взаимосвязь показателей «Принадлежность к профессиональному сообществу» опросника СПВЛ и «Позитивные отношения в коллективе» опросника МОПБ (табл. 3) свидетельствуют об их линейном согласованном изменении: увеличение одного показателя согласовано со снижением другого. Рассмотрение этой взаимосвязи с позиции проблемы субъективного профессионального благополучия специалиста трудно объяснимо. Однако, согласно данным факторного анализа, показатель «позитивные отношения в коллективе» не входит в структуру субъективного профессионального благополучия. Логично предположить, что взаимосвязь показателей «Принадлежность к профессиональному сообществу» и «Позитивные отношения в коллективе» не связана с субъективным профессиональным благополучием, а отражает особенности профессиональной деятельности. В частности, в полученной взаимосвязи может проявляться четко регламентированная система взаимодействия машинистов и помощников машиниста, предполагающая распределение функций руководства-исполнения и не способствующая выстраиванию позитивных взаимоотношений при выполнении работы.

Таким образом, по результатам исследования, прямая линейная взаимосвязь показателей компонентов субъективного профессионального благополучия – «Социально-профессиональная востребованность (опросник СПВЛ) и «Стремление к профессиональному развитию» (опросник МОПБ) – не выявлена. Можно предположить, что взаимосвязи указанных показателей имеют нелинейный характер, объясняемый сложностью структуры субъективного профессионального благополучия машинистов и помощников машиниста.

Интересными, на наш взгляд, являются выявленные разнонаправленные линейные взаимосвязи показателей социально-профессиональной востребованности личности (опросник СПВЛ) и показателей доминирующего эмоционального состояния (опросник ДС-6), а также положительные линейные взаимосвязи показателей профессионального благополучия (опросник МОПБ) с показателями «Увлеченность работой», «Скука от работы» (табл. 3). Сравнение результатов корреляционного анализа с результатами факторного анализа, в соответствии с которым выделено четыре относительно независимых компонента субъективного профессионального благополучия («Социально-профессиональная востребованность», «Стремление к профессиональному развитию», «Доминирующее

эмоциональное состояние личности», «Увлеченность работой / скука от работы»), даёт основание заключить, что в структуре субъективного профессионального благополучия специалистов железнодорожного транспорта можно выделить две пары наиболее тесно связанных друг с другом компонентов. Первую пару составляют компоненты «Социально-профессиональная востребованность» и «Доминирующее эмоциональное состояние», вторую – компоненты «Стремление к профессиональному развитию» и «Увлеченность работой / скука от работы».

Выводы

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Структура субъективного профессионального благополучия машинистов и помощников машиниста локомотива включает четыре компонента: «Социально-профессиональная востребованность», «Стремление к профессиональному развитию», «Доминирующее эмоциональное состояние личности», «Увлеченность работой / скука от работы».

2. Каждый из выделенных 4 компонентов имеет свою сложную структуру, отражающую особенности отношения специалистов железнодорожного транспорта к профессиональной деятельности, общее отношение к сложившейся жизненной ситуации и особенности профессионального менталитета.

3. В структуре субъективного профессионального благополучия машинистов и помощников машиниста локомотива наиболее сильные взаимосвязи наблюдаются внутри двух пар компонентов: «Социально-профессиональная востребованность» и «Доминирующее эмоциональное состояние»; «Стремление к профессиональному развитию» и «Увлеченность работой / скука от работы».

Заключение

Проведённое исследование позволило подтвердить теоретически обоснованную структуру субъективного профессионального благополучия работников и уточнить ее применительно к профессиональной деятельности машинистов и помощников машиниста локомотива. Можно полагать, что полученные эмпирические данные о структуре субъективного профессионального благополучия этих работников отражают многоплановое отношение к своей профессии, включающее отношение непосредственно к содержанию деятельности, общее отношение к сложившейся жизненной ситуации, опосредованной профессиональной деятельностью, а также особенности менталитета специалистов железнодорожной отрасли.

В перспективе интересным, на наш взгляд, было бы расширение спектра исследований структуры субъективного профессионального благополучия среди представителей различных профессиональных групп. Такие исследования могут способствовать формированию целостного и непротиворечивого понимания содержательной сущности

и структуры изучаемого конструкта, а также выявлению общих для всех и специфичных для профессии или сферы профессиональной деятельности компонентов.

Практически значимым представляется изучение факторов и внешних проявлений субъективного профессионального благополучия, его взаимосвязи с профессиональным здоровьем и долголетием специалистов, их отношением к профессиональной деятельности, вне- и внутриорганизационным взаимодействиям. Всестороннее изучение субъективного профессионального благополучия позволит определить его роль во включённости человека в профессиональную деятельность, осмыслении специалистом своей значимости в профессиональной сфере и в целом в социуме.

Список литературы

1. Березовская Р.А. Профессиональное благополучие: проблемы и перспективы психологических исследований // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 45. С. 2. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 01.06.2020).
2. Бессонова Ю.В., Обознов А.А., Петрович Д.Л. Психологическое благополучие профессионала в организациях повышенного риска // Тр. III Междунар. науч.-практ. конф. «Человеческий фактор в сложных технических системах и средах» (Эрго-2018). С-Пб., 4–7 июля 2018 г. / под ред. А.Н. Анохина, А.А. Обознова, П.И. Падерно, С.Ф. Сергеева. СПб.: СПбГЭТУ «ЛЭТИ», Межрегиональная эргономическая ассоциация, 2018. С. 627–635.
3. Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Описание методик, инструкции по применению. СПб.: СПГУ, 2003.
4. Леонтьев Д.А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия // Психология. Журн. Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 36–58.
5. Петрович Д.Л., Обознов А.А., Кожанова И.В. Профессиональная востребованность как фактор психологического благополучия профессионала // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 4. С. 115–145.
6. Рут Е.И., Августова Л.И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки // Научные исследования выпускников факультета психологии СПБГУ. СПб.: Изд-во: СПбГУ. 2017. Т. 5. С. 72–78.
7. Рут Е.И. Профессиональное благополучие сотрудников коммерческих организаций: критерии и методика оценки: дис. … магистра по направлению 030300 – Психология основная образовательная программа «Организационная психология и психология менеджмента». СПб., 2016.
8. Харитонова Е.В. Психология социально-профессиональной востребованности личности. М.: Институт психологии РАН, 2014.
9. Шамионов Р.М. О некоторых преобразованиях субъективного благополучия личности в разных условиях профессиональной социализации // Мир психологии. 2010. № 1. С. 237–249.
10. Шауфели В., Дийстра П., Иванова Т.Ю. Увлеченность работой: Как научиться любить свою работу и получать от неё удовольствие. М.: Когито-центр, 2015. 137 с.
11. Danna K, Griffin W. Health and Well-Being in the Workplace: A Review and Synthesis of the Literature. J. of Management, V. 25, №. 3, 1999, P. 357–384.
12. Diener E., Lucas R., Oishi S. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction // The handbook of positive psychology/ C.R. Snyder, S.J. Lopez (Eds.), 2002. P. 63–73.
13. Fritz C., Sonnentag S. Recovery, well-being, and performance-related outcomes: The role

of workloadand vacation experiences. J. Of Applied Psychology, V. 91, 2006. P. 936–945.
14. Judge T.A., Klinger R. Job Satisfaction and Subjective Well-Being at work// The science of subjective well-being, 2008. P. 393–413.
15. Ryff C.D., Keyes, C.L.M. (1995) The structure of psychological well-being revisited // J. of Personality and Social Psychology, 69, P.719–727.
16. Schultz M.L. Occupational well-being: the development of a theory and a measure. FrontCover. ProQuest. 2008. 183 p.
17. Van Horn J.E., Taris T.W., Schaufeli W.B., Schreur, P.J.G. (2004) The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers // J. of Occupational and Organizational Psychology. V.77, P. 365–375. doi:10.1348/0963179041752718.
18. Warr P. How to Think About and Measure Psychological Well-being // Research Methods in Occupational Health Psychology: Measurement, Design and Data Analysis/ M. Wang, R.R. Sinclair, L.E. Tetrick (Eds.), 2013. NewYork: PsychologyPress/Routledge. P. 76–90.

Об авторах:

АКИМОВА Анна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (603950, Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23), e-mail: anna_ak@rambler.ru

ОБОЗНОВ Александр Александрович – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии, ФГБУН Институт психологии Российской академии наук (129366, Москва, ул. Ярославская, 13), e-mail: aao46@mail.ru

ПЕТРОВИЧ Дарья Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент факультета психологии, ФГБОУ ВО «Государственный академический университет гуманитарных наук» (119049, Москва, Мароновский пер., д. 26), e-mail: dlpe@mail.ru

SUBJECTIVE PROFESSIONAL WELL-BEING OF RAIL TRANSPORT SPECIALISTS (ON THE EXAMPLE OF MACHINISTS AND ASSISTANTS OF THE LOCOMOTIVE MACHINERY)

A.Yu. Akimova[1], A.A. Oboznov[2], D.L. Petrovich[2]

[1]Lobachevsky State University of Nizhniy Novgorod, Nizhny Novgorod
[2]Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow
State Academic University for Humanities, Moscow

The results of studying the structure of subjective well-being of railway specialists are presented. It is shown that the subjective professional well-being of these specialists includes four components (social and professional demand, desire for professional development, dominant emotional state, passion for work / boredom from work). Each component has its own complex structure, which reflects the peculiarities of the attitude of railway transport specialists to professional activities, the general attitude to the current life situation and the peculiarities of the professional mentality. It was determined that the strongest relationships are observed within two pairs of components: socio-professional demand and the dominant emotional state; desire for professional development and passion for work / boredom from work.

Keywords: *subjective professional well-being, social and professional demand, desire for professional development, railway transport specialist.*

УДК 616: 159.9

ЛИЧНОСТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ВРАЧЕЙ В ОНКОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ*

Е.А. Евстифеева[1], С.И. Филиппченкова[1], Р.Н. Чирков[2], Л.А. Мурашова[2]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь
[2]ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.036

Сохранение здоровья в профессиональной деятельности врачей в онкологической практике актуализирует проводимые нами психологические исследования. Представлены результаты эмпирического исследования личностных детерминант профессионального выгорания у врачей-онкологов г. Твери. Инструментарий исследования составили предложенная В.В. Бойко методика диагностики уровня эмоционального выгорания, методика определения уровня доверия Т.П. Скрипкиной и методика выявления уровня рефлексивности А.В. Карпова. Результаты исследования демонстрируют низкий уровень рефлексивности врачей-онкологов, они не склонны к доверительности в межличностных контактах. Кроме того, треть обследованных врачей-онкологов имеет уже сформировавшийся синдром эмоционального выгорания.
Ключевые слова: *профессиональное выгорание, рефлексивность, доверие, врач, онкологическая практика.*

Сегодня профессиональная деятельность врача особо опасна. Такое признание связано не с нашей паникой от пока безысходности в борьбе с коронавирусом (Covid-19). Такой контекст понимания особой опасности профессиональной деятельности врача аргументируется следующим образом. Профессия врача требует от специалиста не только физического (физиологического) здоровья, но и психологического, социального, личностного, профессионального и т.д. Так, под психологическим здоровьем нами понимается адекватное гармоничное функционирование психических и когнитивных процессов, адекватность самооценки, автономия личности, психологическое благополучие и удовлетворительное качество жизни. Как сохранить здоровье, если онкологическая реальность, онкологическая болезнь, с которой сталкиваются в профессиональной деятельности врачи, предстает для них как индивидуальная повседневная практика, «сырой» необработанный текст страданий человека? Как сохранить здоровье, если в онкологической практике только психоэмоциональное напряжение сопряжено с дефицитом режима сна, ночными дежурствами, переутомлением, психофизиологическим истощением [5]? Такое перенапряжение сказывается на количестве медицинских ошибок. А профессионально важные качества медика требуют таких когнитивных условий, как интуиция, аналитичность, внимательность, сосредоточенность, волевая выносливость [3].

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00038 «Управление качеством жизни, связанным со здоровьем в онкологии: междисциплинарные подходы, экзистенциально-психологическая модель врачевания» (2019–2021).

Кроме психоэмоционального напряжения врачи сталкиваются с напряжением, вызванным физическими, химическими, невидимыми (лучевыми) рисками заражения. В повседневной профессиональной практике повышенные психические нагрузки, требующие предельного терпения и выдержки, обусловлены встречами с пациентами, больными и их близкими из так называемого «трудного» контингента, а именно – психиатрическими, странными больными, пациентами с алкогольным и наркотическим опьянением, с девиантным поведением и т.д. [4].

В наши дни особые нагрузки на врача восходят к личностному статусу врача, его психологическому портрету, коммуникативным навыкам в межличностных контактах. В ситуации, когда трансформируется профессиональная идентичность врача, требующая от него новейшего технологического образа, когда цифровая интервенция формализует и отчуждает традиционные отношения «врач–пациент», а медицинское достоинство упирается в противоречие утилитаристской этики и кантовской деонтологии, каждый врач накапливает свой профессиональный опыт, делая личностный выбор, в том числе и в отношении своего здоровья.

Как показывают наши психологические исследования в онкологической практике (2019–2020 гг.), налицо проблема сохранения здоровья в профессиональной деятельности врача. В июне 2020 года было проведено исследование личностных детерминант профессионального выгорания у врачей-онкологов. В нём приняли участие врачи и заведующие отделениями ГБУЗ «Тверской областной клинический онкологический диспансер», профессорско-преподавательский состав кафедры онкологии, хирургии и паллиативной медицины ТГМУ (45 человек, из них 24 мужчин и 21 женщина в возрасте от 34 до 73 лет, средний возраст 47,08 ± 9,5).

В качестве психодиагностического инструментария были использованы методика В.В. Бойко для изучения уровня эмоционального выгорания (в модификации Е. Ильина) [1], методика выявления уровня доверия Т.П. Скрипкиной [6] и методика уровня рефлексивности А.В. Карпова (для измерения рефлексивного потенциала) [2]. Для проведения статистического анализа использовали программный пакет SPSSStatistics 22.

Результаты исследования уровня доверия у врачей-онкологов по методике Т.П. Скрипкиной (рис. 1) свидетельствуют о том, что доверие к себе в профессиональной деятельности (ДПД) составляет 7,0 ± 1,8 балла (*max* 10); доверие к себе в интеллектуальной сфере (ДИС) 7,0 ± 2,6 балла (*max* 10); доверие к себе в решении бытовых проблем (ДРПБ) 4,4 ± 2,0 балла (*max* 7); доверие к себе в умении строить взаимоотношения с близкими людьми и друзьями (ДВСБ) 5,9 ± 1,9 балла (*max* 8); доверие к себе в умении строить взаимоотношения с подчиненными (ДВСП) 3,9 ± 1,2 балла (*max* 6); доверие к себе в умении

строить взаимоотношения с вышестоящими 3,9 ± 1,5 балла (*max* 6; доверие к себе в умении строить взаимоотношения в семье (ДВСС) 5,0 ± 1,5 балла (*max* 7); доверие к себе в умении строить взаимоотношения с детьми (ДВСД) 3,5 ± 1,9 балла (*max* 6); доверие к себе в умении строить взаимоотношения с родителями (ДВСР) 2,5 ± 1,2 балла (*max* 4); доверие к себе в умении нравиться представителям противоположного пола (ДПП) 3,5 ± 1,1 балла (*max* 5); доверие к себе в умении интересно проводить досуг (ДПД) 2,8 ± 1,1 балла (*max* 4).

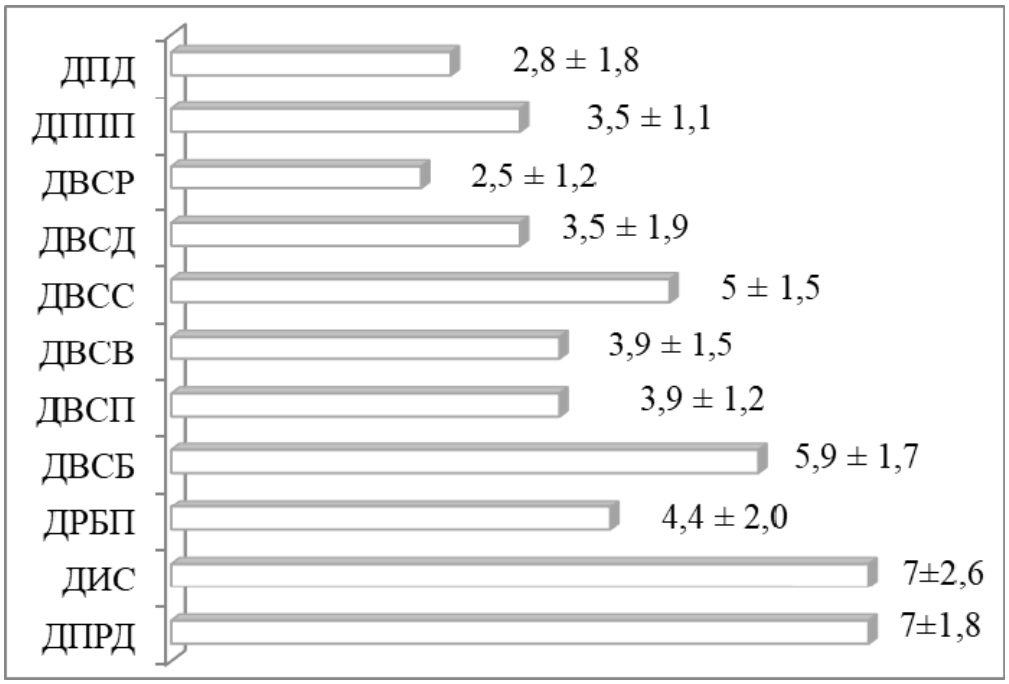


Рис. 1. Показатели уровня доверия у врачей-онкологов.

Таким образом, интегральный показатель доверия составил 49,4 балла из 73 максимально возможных, что свидетельствует о несформированном доверии как личностном качестве у врачей-онкологов.

В результате исследования рефлексивности врачей-онкологов было выявлено, что у 63 % респондентов низкий уровень данного показателя, средний уровень имеют 37 % врачей, высокого уровня рефлексивности ни у одного респондента нашей выборки не было выявлено.

Среднестатистический уровень рефлексивности, выявленный с помощью методики А.В. Карпова, в нашей выборке составил 3,3 ± 2,1 балла, что проявляется в низком самоконтроле поведения в актуальной ситуации, в несформированности процессов самопознания, недостаточном осмыслении элементов, отсутствии анализа происходящего, неспособности к соотнесению своих действий с ситуацией и их координации в соответствии с изменяющимися

условиями и собственным состоянием. Психологические особенности испытуемых: импульсивность, отсутствие анализа происходящего, неумение принимать решения, отсутствие склонности к самоанализу в конкретных жизненных ситуация, импульсивность или медленность и неточный когнитивный стиль переработки информации, несформированность рефлексивной самооценки, недоверие своему профессиональному опыту, отсутствие уверенности в будущем.

В результате проведённого исследования эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко были получены данные о том, что симптом «неудовлетворённость собой» не сформирован у 57 % респондентов, находится в стадии складывающегося симптома у 7 %, является сложившимся у 36 %. Симптом «загнанность в клетку» не сформирован у 42 % врачей, находится в стадии складывающегося симптома у 13 %, является сложившимся у 45 %. Симптом «редукция профессиональных обязанностей» не сформирован у 24 % врачей, находится в стадии складывающегося симптома у 40 %, является сложившимся у 36 %. Симптом «эмоциональная отстранённость» не сформирован у 24 % врачей, находится в стадии складывающегося симптома у 40 %, является сложившимся у 36 %. Симптом «личностная отстранённость (деперсонализация)» не сформирован у 37 % врачей, находится в стадии складывающегося симптома у 24 %, является сложившимся у 39 %.

Согласно описательной статистике среднестатистический показатель неудовлетворённости собой у врачей-онкологов составил 12,0 ± 6,8 балла; загнанности в клетку 12,5 ± 10,3; редукции профессиональных обязанностей 13,7 ± 8,6; эмоциональной отстранённости 16,2 ± 6,0; личностной отстранённости 13,0 ± 9,6 (табл. 1).

Таблица 1

Описательная статистика сформированности симптомов эмоционального выгорания у врачей-онкологов

Симптомы	N	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение
Неудовлетворённость собой	45	3,00	24,00	12,0	6,8
Загнанность в клетку	45	,00	28,00	12,5	10,3
Редукция профессиональных обязанностей	45	,00	28,00	13,7	8,6
Эмоциональная отстранённость	45	6,00	28,00	16,2	6,0
Личностная отстранённость	45	,00	30,00	13,0	9,6
N валидных (по списку)	45				

Таким образом, врачи-онкологи демонстрируют низкий уровень рефлексивности и не склонны к доверительности в межличностных контактах, практически две трети обследованных врачей-онкологов имеют уже сформировавшийся синдром эмоционального выгорания. Данная ситуация сопровождается неудовлетворённостью собой. Высокое значение этого показателя отражает тенденцию к негативной оценке своей профессиональной компетентности и продуктивности, а также снижение профессиональной мотивации. Врач-онколог ощущает «загнанность в клетку», которая граничит с чувством безысходности: здесь психическое напряжение достигает внушительных объемов. И если срабатывают механизмы психологической защиты, то человек переживает состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика. Редукция профессиональных обязанностей приводит к возрастанию негативных чувств по отношению к профессиональным обязанностям врач старается не вовлекаться в трудовой процесс и склоняется к перекладыванию своих обязанностей и собственной ответственности на окружающих коллег, средний медицинский персонал, нарастает стремление к изоляции от окружающих людей, избеганию и уклонению от своей работы.

Эмоциональный тонус врачей-онкологов значительно снижен, повышена психическая истощаемость, налицо равнодушие, отсутствие способности к демонстрации сильных эмоций (положительных и отрицательных), утрата позитивного настроения и интереса к окружающим, ощущение нежелания работать в прежних объемах, резкая неудовлетворенность своей жизнью. Профессиональная деятельность становится полностью формализованной, врач-онколог не способен испытывать сочувствие, эмпатию и сопереживание к пациентам, он становится агрессивным, раздражительным, высокомерным, использующим профессиональный сленг и ярлыки, циничным по отношению к коллегам и онкобольным. Налицо насущная необходимость разработки системы психологического сопровождения врачей-онкологов, включающая психологические тренинги, групповое и индивидуальное консультирование по проблемам в их профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб., 2009. 278 с.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
3. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопр. психол. 2008. № 2. С. 3–16.
4. Макарова Г.А. Синдром эмоционального выгорания. М.: Речь, 2010. 381 с.
5. Орёл В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психол. журн. 2001. Т. 22. № 1. С. 90–101.

6. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учеб. пособие для высш. учеб. заведений. Сер.: Высшее образование М.: Академия, 2000 г. 264 с.

Об авторах:

ЕВСТИФЕЕВА Елена Александровна – доктор философских наук, профессор, проректор по развитию персонала, заведующая кафедрой психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» Минобрнауки РФ (170100, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), заведующая кафедрой философии и психологии с курсами биоэтики и истории отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4), e-mail: pif1997@mail.ru

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» Минобрнауки РФ (170100, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), профессор кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4), e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

ЧИРКОВ Роман Николаевич – доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой онкологии, хирургии и паллиативной медицины ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4); e-mail:pif1997@mail.ru

МУРАШОВА Лада Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4), e-mail: lada-murashova@yandex.ru

PERSONAL DETERMINANTS OF PROFESSIONAL BURNING OF DOCTORS IN ONCOLOGICAL PRACTICE

E.A. Evstifeeva[1], S.I.Filippchenkova[1], R.N. Chirkov[2], L.A. Murashova[2]

[1]Tver State Technical University, Tver
[2]Tver State Medical University, Tver

The preservation of health in the professional activities of doctors in oncological practice actualizes the psychological research we are conducting. The results of an empirical study of the personality determinants of professional burnout by oncologists in Tverare presented. The research tools were compiled by a method for diagnosing the level of emotional burnout V.V. Smartly, reflective questionnaire of the level of self-confidence Skripkina and a technique for diagnosing the level of reflexivity A.V. Karpova. The results of the study demonstrate a low level of reflexivity of oncologists, they are not elephants to trust in interpersonal contacts, in addition, a third of the examined oncologists have an already formed emotional burnout syndrome.

Keywords: *burnout, reflexivity, trust, doctor, oncological practice.*

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 343.98.06

ХАРАКТЕРИСТИКИ СТИЛЕЙ ИСПОЛНЕНИЯ СУБЪЕКТОВ СЛЕДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.В. Воронова[1], А.Б. Пряхина[2]

[1]ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургская академия Следственного комитета Российской Федерации», Санкт-Петербург
[2]ФГКОУ ВО «Московская академия Следственного комитета Российской Федерации», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.042

Исследуются характеристики стилей исполнительской деятельности сотрудников Следственного комитета Российской Федерации. Стили исполнительской деятельности понимаются как вариативно-изменчивые системы, позволяющие осуществлять адаптацию профессиональной деятельности к условиям ее реализации. На основании эмпирического исследования делаются выводы о приоритетности сверхнормативного и творческого стилей и недопустимости пассивно-следующего (исполняющего), низкомотивированного и уклоняющегося стилей при решении профессиональных задач следователями. Эмпирически определены сочетающиеся (образующие смешанный) и несочетающиеся между собой стили исполнительской деятельности.

Ключевые слова: *исполнительская деятельность, следственная деятельность, стиль исполнения, субъект следственной деятельности, Следственный комитет Российской Федерации.*

Управление как деятельность раскрывается, с одной стороны, через характеристики процесса руководства, с другой – процесса подчинения. Однако в современной науке и практике управления наблюдается значительное смещение интереса к содержанию деятельности руководителя, в то время как деятельность исполнителя остается в тени.

По мнению А.Л. Журавлева, роль исполнительской деятельности существенно недооценена, т.к. она «…играет важную роль в становлении реального управленческого взаимодействия», на основании чего автор предлагает выделить в рамках организационной психологии направление, связанное с изучением исполнительской деятельности (исполнения) [2, с. 136].

Целью данной работы является исследование характеристик стилей исполнительской деятельности следователей Следственного комитета Российской Федерации.

Методами исследования проблемы стали: теоретический анализ научных источников и литературы по изучаемой проблеме; технология

определения типа исполнительской деятельности, предложенная А.Л. Журавлевым [2] (применена в качестве психологического инструментария эмпирического исследования); коэффициент корреляции Пирсона (с использованием пакета статистического анализа данных Microsoft Excel for Windows).

Деятельность следователя, как мы уже отмечали в более ранних работах [1], реализуется через сложную систему иных видов деятельности, в том числе, управленческую и исполнительскую. Это обусловлено тем, что следствие, с одной стороны, имеет жесткую (иногда противоречивую) регламентацию, с другой – может предполагать решение нетривиальных задач, что требует от следователя максимального использования собственного потенциала и возможностей профессионалов, обеспечивающих процесс расследования, оптимальным, корректным образом.

Безусловно, в Следственном комитете Российской Федерации, как и в любой другой правоохранительной структуре, выстроена жесткая вертикаль подчинения, а взаимоотношения руководителя и исполнителей регламентированы. Однако эффективность профессиональной деятельности зависит не только (иногда – не столько) от способности и пригодности закона реально удовлетворять общественные потребности, но и от содержательных характеристик исполнения следователями своих должностных обязанностей. Роль следователя при производстве предварительного следствия, несмотря на то что он формально является исполнителем, первостепенна, т.к. именно он осуществляет процессуальные действия, от качества которых зависит результат.

Между тем алгоритмизированность следственной деятельности условна, учитывая, что задачи, которые решает следователь, при всей их схожести уникальны. Для достижения результата недостаточно реализации следственных действий строго в соответствии с формальной их стороной. Иными словами, у следователя может быть сто законных способов реализации следственного действия, но только один из них даст нужный результат. Вместе с тем, выстраивая последовательно доказательную базу, следователь при выборе того или иного следственного действия опирается на уже полученную информацию. И, являясь непосредственно субъектом, формирующим доказательства по уголовному делу, именно он максимально владеет информацией. Иным участникам уголовного судопроизводства (руководитель, прокурор) доступна информация, прошедшая через ряд фильтров, что дает только следователю возможность объективно планировать и реализовывать процесс расследования.

Специфика следственной деятельности как профессиональной предъявляет к ее субъекту ряд требований, среди которых самостоятельность, инициативность, ответственность, компетентность и

пр. В связи с этим, даже будучи исполнителем, эффективный следователь, как субъект профессиональной деятельности, должен обладать данными характеристиками.

Особенности исполнительской деятельности обусловлены условиями ее реализации. Виды деятельности, к которым относятся управленческая и исполнительская, традиционно рассматриваются через феноменологию стиля. Стили в видах деятельности с вариативно-изменчивыми условиями (в спортивных единоборствах, в управленческой деятельности) понимаются как вариативно-изменчивые системы [3, с. 9].

Проблема стиля в психологии периодически актуализируется, высвечивая аспекты реализации различных видов деятельности, что накладывает отпечаток на содержание дефиниции понятия стиль. В современной психологии под стилем деятельности принято понимать «множество включенных друг в друга психологических систем, актуализируемых в зависимости от ситуации» [3, с. 9]. Следовательно, процесс профессиональной деятельности адаптируется под условия его реализации.

Нами было проведено исследование реальных и предпочитаемых стилей исполнительской деятельности у действующих сотрудников следственных подразделений Следственного комитета Российской Федерации. Выборка составила 44 респондента (руководители, следователи). Стоит отметить, что в качестве респондентов выступали исключительно те сотрудники, которые реализуют следственную деятельность.

Респондентам предлагалось определить степень выраженности основных характеристик исполнительской деятельности дважды: в первом случае – исходя из реального положения дел, во втором – исходя из представлений об идеальных условиях реализации профессиональной деятельности. Для нивелирования социально-желательных ответов исследование проводилось анонимно.

Согласно полученным данным, в оценке реальных стилей более высокие значения получены в связи с нормативным (регламентированным) и сверхнормативным стилем. Далее по степени выраженности примерно с одинаковыми оценками определились такие стили как: творческий, преобразующий, пассивно-следующий, низкомотивированный. Однако различие между показателями выраженности шести из семи стилей несущественно и, вероятнее всего, обусловлено различиями условий реализации профессиональной деятельности. Наименее выражен уклоняющийся стиль исполнения.

Более единодушны респонденты оказались в оценке идеальных стилей подчинения, которые максимально обеспечивают эффективное выполнение профессиональных обязанностей. В качестве наиболее приемлемого стиля исполнения выступает сверхнормативный стиль,

что, по нашему мнению, вполне закономерно. Данный стиль характеризуется мотивированностью, компетентностью, ответственностью исполнителя. Иными словами, он максимально ориентирован на эффективное выполнение задач, поставленных руководителем при высокой профессиональной идентичности исполнителя. Такой исполнитель делает значительно больше, чем от него может требовать руководитель.

По нашему мнению, сверхнормативный стиль исполнения доступен далеко не каждому подчиненному, для его реализации последний должен обладать совокупностью определенных личностных и профессиональных качеств, а также, достаточным уровнем профессиональной компетентности.

Следующий по значимости – творческий тип исполнения, который характеризуется максимальным уровнем самостоятельности и компетентности при достижении поставленной цели. Указания руководителя не предусматривают содержательного наполнения, его вносит в свою деятельности сам исполнитель путем анализа задачи и способов ее решения. Как и в предыдущем случае, этот тип исполнительской деятельности доступен далеко не каждому профессионалу, кроме того, уровень доверия между руководителем и подчиненным должен быть определенно высоким.

Третье и четвертое место делят нормативный (регламентированный) и преобразующий (изменяющий) стили. Нормативный стиль характеризуется исполнением указания руководителя в четком соответствии с рамками, установленными содержанием указания или установленным регламентом. В том случае, если четкие нормы и правила выполнения задачи отсутствуют, исполнители испытывает дискомфорт и стресс. И, как следствие, «требуют» их установить или, в силу собственной компетентности, устанавливают сами. Преобразующий стиль характерен для исполнителей, склонных интерпретировать указания руководителя по-своему, в том числе, внося существенные изменения в содержание и способы исполнения поставленной задачи (табл. 1).

Таблица 1

Оценка реального и идеального уровня выраженности стиля исполнительской деятельности сотрудниками следственных подразделений СК России (средние значения)

Стиль исполнительской деятельности	Реальный уровень	Идеальный уровень
Творческий	4,3	5,5
Сверхнормативный	4,7	6
Нормативный (регламентированный)	5,3	4,9
Преобразующий (изменяющий)	4,1	4,8
Пассивно следующий (исполняющий)	4,2	1,6
Низкомотивированный	4,1	1,4
Уклоняющийся	2,6	1,1

Согласно полученным результатам, стили исполнительской деятельности, как и стили управления, редко встречаются в чистом виде. Лишь у 22 процентов респондентов определяется моностиль исполнения, остальные 78 демонстрируют смешанный стиль. Наиболее частым в качестве моностиля определяется нормативный (10%), также встречаются, но реже, сверхнормативный (4%), пассивно-следующий (4%), преобразующий (4%).

Результаты, отражающие возможные сочетания стилей исполнительской деятельности представлены в таблице 2.

Таблица 2

Характеристики взаимосвязи стилей исполнительской деятельности, (n=44)

Стиль исполнительской деятельности	Творческий	Сверхнормативный	Нормативный	Преобразующий	Пассивно-следующий	Низкомитивированный	Уклоняющийся
Творческий	1	0,65**	0,17	0,58**	-0,63**	-0,71**	-0,45**
Сверхнормативный		1	0,33*	0,3*	-0,83**	-0,69**	-0,23
Нормативный			1	0,21	-0,56**	-0,21	0,13
Преобразующий				1	-0,42**	-0,72**	-0,31*
Пассивно-следующий					1	0,65**	0,43**
Низкомотивированный						1	0,7**
Уклоняющийся							1

Примечание: * - значимые показатели при p=0,05,
** - значимые показатели при p=0,01.

Так, могут сочетаться творческий стиль со сверхнормативным и преобразующим; сверхнормативный с творческим, нормативным и преобразующим; нормативный со сверхнормативным; преобразующий с творческим и сверхнормативным; пассивно-следующий, низкомотивированный и уклоняющийся имеют статистически-достоверную взаимосвязь между собой.

Сочетания стилей при смешанном варианте могут быть разными и включать в себя два и более стилей (в проведенном исследовании выявлено максимальное сочетание трех стилей у испытуемого). Содержание исследования не позволяет нам определить детерминанты формирования моно- или смешанного стиля исполнительской деятельности, а также стилей, которые являются составляющими элементами смешанного стиля и характер их сосуществования друг с другом. Выявление этих и иных аспектов исполнительской деятельности требует необходимости проведения более масштабных исследований.

Кроме стилей, которые могут сочетаться между собой, подсчет коэффициента корреляции Пирсона позволил выявить стили, которые являются взаимоисключающими. Так, творческий стиль исполнения не может сочетаться с пассивно-следующим, низкомотивированным и уклоняющимся; сверхнормативный с пассивно-следующим и низкомотивированным; нормативный с пассивно-следующим и низкомотивированным; преобразующий с пассивно-следующим, низкомотивированным и уклоняющимся; пассивно-следующий с творческим, сверхнормативным, нормативным, преобразующим; низкомотивированный с творческим, сверхнормативным, нормативным, преобразующим; уклоняющийся с творческим, сверхнормативным, преобразующим.

Проведенное нами исследование позволило выявить некоторые стилевые характеристики исполнительской деятельности субъектов органов предварительного расследования, которые, по нашему мнению, характеризуют следственную деятельность как профессиональный вид деятельности.

Во-первых, выявлены различия в восприятии существующего стиля и идеального стиля исполнительской деятельности субъекта, реализующего следственную деятельность, что свидетельствует о различиях в представлениях о настоящем и должном исполнении профессиональных задач следователем. Подобные различия, с одной стороны, повышают стрессовую нагрузку на исполнителя-следователя, с другой, способствуют развитию творческой составляющей, позволяющей при решении задачи учесть взаимоисключающие моменты, нивелируя их конфликтное взаимодействие.

Во-вторых, в качестве идеальных стилей исполнения следственной деятельности определяются сверхнормативный и творческий, что подтверждает сложность, нестандартность, многоуровневость и уникальность задач, решаемых следователем.

В-третьих, пассивно-следующий (исполняющий), низкомотивированный и уклоняющийся стили, по мнению респондентов (несмотря на то, что в качестве реальных они выявляются), недопустимы при реализации следственной деятельности.

В-четвертых, в чистом виде стили исполнительской деятельности у следователей встречаются редко, чаще они склонны демонстрировать сочетание нескольких стилей (в статье мы определяем, как смешанный стиль исполнительской деятельности), что еще раз подтверждает сложность и многофакторность следственной деятельности. Вместе с тем, определяются сочетаемые и несочетаемые между собой стили.

Проведенное исследование является пилотажным, однако его результаты имеют очевидную прикладную значимость для коррекции взаимоотношений в системе «исполнитель – руководитель» в условиях различных стилей управления.

Список литературы

1. Воронова Ю.В.К вопросу об управлении следственной деятельностью // Правда и закон. 2017. № 2. С. 73–76.
2. Журавлев А.Л. Социально-психологический анализ исполнительской деятельности в трудовом коллективе. // Знание. Понимание. Умение. 2006. №2. С. 136–149.
3. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 366 с.

Об авторах:

ВОРОНОВА Юлия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры управления и психологии следственной деятельности Санкт-Петербургской академии Следственного комитета Российской Федерации (190000, Санкт-Петербург, наб. р. Мойки, дом 96), e-mail: juley@yandex.ru

ПРЯХИНА Анна Борисовна – кандидат юридических наук, и.о. заведующего кафедрой управления и психологии следственной деятельности (Высшие академические курсы) Московской академии Следственного комитета Российской Федерации (125080, г. Москва, ул. Врубеля, д. 12), e-mail: asia833p@yandex.ru

CHARACTERISTICS OF PERFORMANCE STYLES OF THE SUBJECTS OF THE INVESTIGATION

Y.V. Voronova[1], A.B. Pryakhina[2]

[1]Saint Petersburg Academy of the Investigative committee of the Russian Federation, Saint Petersburg
[2]Moscow Academy of the Investigative committee of the Russian Federation, Moscow

The authors study the characteristics of performance styles of employees of the Investigative Committee of the Russian Federation. Styles of performing activity are understood as variable and changeable systems that allow for the adaptation of professional activity to the conditions of its implementation. Based on empirical research, conclusions are drawn about the priority of excessive and creative styles and the inadmissibility of passive-following (performing), low-motivated and evasive styles when solving professional tasks by investigators. Combined (forming a mixed) and incongruous styles of performing activity are empirically determined.
Keywords: *performing activity, investigative activity, performance style, subject of investigative activity.*

УДК 316.62

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ ИЗ СЕМЕЙ С НЕНОРМАТИВНЫМИ СЕМЕЙНЫМИ КРИЗИСАМИ

Н.Ю. Макеева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.049

Представлены результаты эмпирического исследования социально-психологического благополучия подростков, в семье которых за последние 1,5 года произошли ненормативные кризисные ситуации: смерть одного из родителей, развод родителей, один из родителей попал в места заключения, тяжелая болезнь одного из родителей, попадание подростка под опеку или в замещающую семью по причине лишения родителей родительских прав. Результаты исследования указывают на необходимость социально-психологической помощи подросткам, имеющим тяжелобольного родителя. Актуальная продолжительная травматичная ситуация страдания от болезни родителя отрицательно сказывается на их психоэмоциональном состоянии и негативно отражается на социально-психологическом благополучии.

Ключевые слова: *подростки, социально-психологическое благополучие, ненормативные семейные кризисы.*

Для развития и становления полноценной психологически устойчивой и адаптированной личности очень важна благополучная семья. Именно семья дает ребенку психологический комфорт, первый опыт взаимодействия с окружающим миром и друг с другом. Особое значение на становление личности семья оказывает в подростковом возрасте. Подростковый возраст – это период социально-психологической адаптации к окружающему миру и интенсивного формирования ценностной системы и жизненных ориентиров на будущее. Этот возрастной этап является одним из ответственных периодов становления ценностных ориентаций в силу его сензитивности и глубины происходящих психолого-физиологических трансформаций [1, 8]. Формирование этой важной составляющей личности происходит в процессе социализациии и прежде всего под влиянием семьи. Не случайно многие исследователи отмечают, что для нормального психологического и физического развития подрастающего поколения так важна семья со своими традициями, культурой, осуществляющая воспитательные и социализирующие функции, противостоящая психологическим и материальным трудностям.

Однако жизнь семьи не статична. Будучи открытой системой, семья постоянно сталкивается с трудностями жизнедеятельности. Нарушение гомеостатических процессов в семейной системе, приводящих к фрустрации привычных способов ее функционирования и

невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения, называют семейным кризисом. При этом исследователи и психологи особое значение придают ненормативным кризисам семьи – смерти члена семьи, разводу, тяжелой болезни и т.д. [5]. Как правило, такого рода кризисы «застают врасплох» большую часть членов семьи, а потому часто переживаются ими более драматично, менее конструктивно и предсказуемо. Семейные кризисы не только нарушают привычный образ жизни и способ функционирования всех ее членов, но и являются «событием особого рода» для детей и подростков [6], у которых под действием этих событий происходят внутренние изменения и формируются новые модели поведения, направленные на переживание и преодоление кризисного события в семье [4].

Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что опыт переживания кризисных ситуаций в семье оказывает существенное влияние на характер преодоления жизненных трудностей подростками, на их социально-психологическую адаптированность, особенности взаимодействия с другими людьми, отношение к себе. И порой те модели поведения, которые формируются у подростков под воздействием кризисной ситуации в семье, не всегда являются конструктивными и нередко приводят к формированию у подростка негативных жизненных установок, социальной апатии, иждивенчеству, различным формам деликвентного поведения. Исходя из этих положений, ГБУ «Тверской областной центр социальной помощи семье и детям» при поддержке Министерства социальной защиты Тверской области в 2019 г. провели социально-психологическое исследование показателей социально-психологической адаптированности и благополучия подростков, в жизни которых за последние полтора года произошли значимые кризисные ситуации в семье.

Такими параметрами являлись: смерть одного из родителей, развод родителей, один из родителей попал в места заключения, тяжелая болезнь одного из родителей, подросток попал под опеку родственников или в замещающую семью по причине лишения родителей родительских прав.

Охарактеризуем психологическое содержание данных кризисных семейных ситуаций и их влияние на самочувствие подростков.

Смерть члена семьи – одно из самых сильных потрясений в жизни подростка и семьи в целом. Влияние этого события на подростка определяется значимостью для него умершего, его функциональной нагруженностью, степенью эмоциональной близости с ним. Потеря члена семьи может привести к появлению «функциональной пустоты» в семейной системе, приводящей к необходимости перераспределения в ней ролей и функций. К патологическим симптомам, сопровождающим переживание горя, можно отнести следующие: затянувшееся переживание горя; сильную депрессию, сопровождающуюяся бессонницей, напряжением,

упреками в свой адрес; появление болезней психосоматического характера; враждебность, направленную против конкретных людей; полное изменение стиля жизни; снижение эмоциональной чувствительности; эмоциональную лабильность; суицидальные мысли и намерения; изменение отношения к друзьям и родственникам, уход от контактов с ними или чрезмерную навязчивость; избегание социальной активности [3].

Развод – это кризис, который затрагивает всю семейную систему и тяжело переживается не только супругами, но и детьми, особенно подросткового возраста. В результате развода образуется неполная семья – семья с одним родителем, что вызывает необходимость структурной реорганизации. В подростковом возрасте развод родителей может негативно сказаться на решении возрастных задач и затруднить процессы сепарации. Также развод может вызывать различные протестные, фобические и депрессивные реакции у подростков, а в дальнейшем трудности при попытках строить близкие, доверительные отношения с представителями противоположного пола.

Тяжелая болезнь. К категории «семья с тяжелобольным человеком» относятся семьи, где один из членов страдает каким-либо серьезным соматическим либо нервно-психическим заболеванием. Болезнь одного из членов семьи сопровождается нарастанием эмоционального напряжения в семье и физической нагрузки у отдельных ее членов. По данным Э.Г. Эйдемиллера [7], жалобы на нервно-психическое напряжение, неуверенность, тревогу наиболее часто встречаются при беседе с членами семей с тяжелобольным, в том числе и подростками [3].

Нахождение родителя в местах лишения свободы. В условиях дефицита или полного отсутствия понимания сложившейся жизненной ситуации у подростка часто формируется негативное отношение к органам правопорядка и закону, которые он воспринимает как первопричину семейных бед. Это обусловливает его социальную уязвимость и может стать фактором риска криминализации в будущем [2].

Лишение кровных родителей родительских прав. Большинство детей и подростков болезненно реагируют на разлуку с кровной семьей. По сути, они переживают двойную жизненную травму: с одной стороны, это плохое обращение в родной семье и негативный жизненный опыт, с другой – сам факт разрыва с семьей. Подросткам трудно адекватно оценить причины изъятия их из семьи, и они могут воспринимать это как насилие, а представителей органов опеки – как агрессоров. Но даже тогда, когда перемещение было ожидаемым, они испытывают страх и неуверенность, чувствуют себя зависимыми от внешних обстоятельств и незнакомых людей.

Описание результатов исследования

Базу исследования составили подростки из семей, состоящих на контроле социальных служб: социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних и комплексных центров социального облуживания

населения на территории Тверской области. При этом родитель или представитель подростка (опекун или социальный педагог, если подросток находится в социально-реабилитационном центре) заполнял анкету на выявление кризисной ситуации в семье, а также поведенческих и невротических симптомов у подростка. Подросткам был предложен опросник социально-психологической адаптации (СПА) Р. Даймонда, К. Роджерса

В исследовании приняли участие 162 подростка в возрасте от 13 до 17 лет. Среди них 48 % юношей и 52 % девушек (рис. 1).

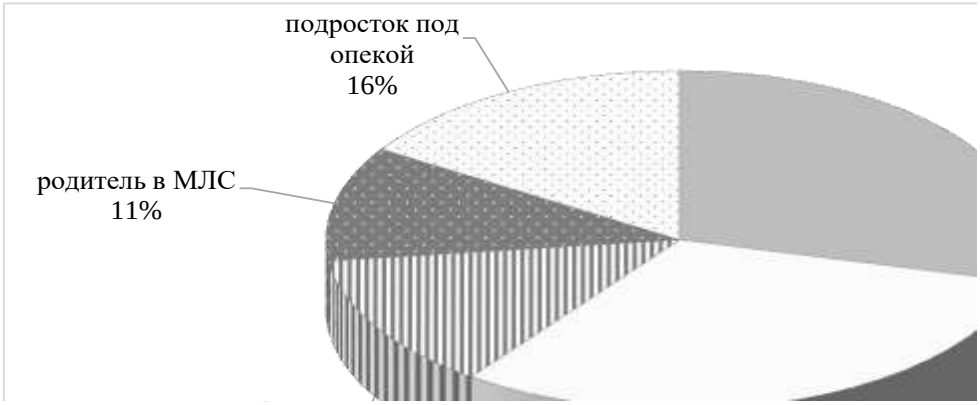


Рис. 1. Распределение подростков по группам
в зависимости от кризисной ситуации в семье, в %

Среди кризисных ситуаций, произошедших в семье, у исследуемых подростков превалирует смерть одного из родителей – 31 %, развод родителей – 29 % от всей выборки. Попали под опеку в связи с лишением родительских прав 16 % подростков исследуемой выборки. У 13 % подростков в семье имеется тяжелобольной член семьи, 11 % подростков лишились одного из родителей в связи с его помещением в места заключения (рис. 1).

Распределение подростков по группам кризисных ситуаций в семье неравномерно. Однако данные результаты представляют собой статистический срез соотношения ненормативных кризисов семьи, позволяя судить о частоте встречаемости той или иной проблемы.

Также с помощью анкеты выявлялись характер и частота встречаемости поведенческих и невротических симптомов неблагополучия у подростков из семей с кризисными ситуациями. В табл. 1 представлен частотный анализ встречаемости поведенческих симптомов неблагополучия у подростков из семей с разными кризисными ситуациями.

Анализ результатов исследования показывает, что у подростков, переживших за последние 1,5 года смерть одного из родителей, наиболее часто встречаются такие симптомы поведенческого неблагополучия, как связь со сверстниками, склонными к противоправному поведению, отсутствие увлечений и хобби, а также наличие вредных привычек.

Таблица 1

Частота встречаемости поведенческих симптомов неблагополучия у подростков с разными кризисными ситуациями в семье

Кризисная ситуация в семье / Симптом	Смерть одного из родителей, %	Развод родителей, %	Родитель в МЛС, %	Тяжелая болезнь члена семьи, %	Подросток попал под опеку, %
Связь со сверстниками, склонными к незаконному поведению	**36**	**34**	***29***	***26***	17
Отсутствие увлечений, хобби	**35**	***26***	**41**	**53**	17
Постоянные прогулы занятий в учебных заведениях	15	***20***	12	11	9
Отсутствие стабильных дружеских отношений со сверстниками	15	16	**47**	***26***	***23***
Наличие конфликтов с учителями	14	***24***	18	11	9
Неухоженный внешний вид, несоблюдение норм личной гигиены	2	6	–	***21***	–
Наличие вредных привычек	**33**	***26***	***29***	***21***	13
Склонность к воровству	12	–	12	5	4
Склонность к побегам, уходам из дома	8	6	18	16	9

В группе подростков, переживших развод родителей, ведущим поведенческим симптомом неблагополучия является связь со сверстниками, склонными к противоправному поведению. Однако здесь стоит обратить внимание на то, что у каждого четвертого подростка имеются вредные привычки (курение, алкоголь), констатируются конфликты с учителями и отсутствуют увлечения и хобби.

Для подростков, у которых один из родителей попал в места лишения свободы, характерно отсутствие стабильных дружеских отношений со сверстниками и отсутствие увлечений, хобби. В то же время именно в этой группе стоит отметить частоту встречаемости и таких поведенческих симптомов, как наличие вредных привычек, связь со сверстниками, склонными к противоправному поведению, а также их конфликтность, склонность к уходам из дома.

Больше половины подростков, в семье которых один из родителей за последние 1,5 года приобрел тяжелую болезнь, не имеют стабильных увлечений и хобби. В то же время среди поведенческих симптомов неблагополучия встречается связь со сверстниками, склонными к противоправному поведению, отсутствие дружеских отношений со сверстниками, наличие вредных привычек и, что

характерно только для этих подростков, неухоженный внешний вид, несоблюдение норм личной гигиены (отмечено у 21 % подростков этой группы). Такой поведенческий симптом неблагополучия может объясняться тем, что фокус внимания семьи сосредоточен на больном члене семьи и на его потребностях, в связи с чем подросток больше предоставлен сам себе.

Наиболее благоприятной группой с поведенческой точки зрения оказались подростки, попавшие за последние 1,5 года под опеку или в замещающую семью по причине лишения родительских прав. У них могут встречаться трудности в формировании стабильных дружеских отношений со сверстниками, но в целом симптоматика неблагополучия не является выраженной. Это может объясняться повышенным контролем со стороны опекунов, а также социальным сопровождением таких семей со стороны органов опеки и попечительства и социальных служб.

Частота встречаемости невротических симптомов неблагополучия у подростков из семей с кризисными ситуациями имеет свои особенности (табл. 2).

Таблица 2

Частота встречаемости невротических симптомов неблагополучия у подростков с разными кризисными ситуациями в семье

Кризисная ситуация в семье / Симптомы	Смерть одного из родителей, %	Развод родителей, %	Родитель в МЛС, %	Тяжелая болезнь члена семьи, %	Подросток попал под опеку, %
Робость, нерешительность	***31***	***40***	***35***	26	26
Навязчивые действия и ритуалы	12	12	18	*37*	13
Излишняя эмоциональность	**46**	**48**	*35*	**68**	***35***
Тревожность и страхи	**42**	28	**47**	**62**	***35***
Интроверсия (держит переживания в себе)	**48**	**44**	**53**	**50**	***30***
Плохой сон и трудности засыпания	19	22	12	**53**	17
Быстрая утомляемость, вялость	25	22	29	**50**	9
Трудность сосредоточения во время занятий, снижение памяти	***36***	***38***	29	**42**	26
Головные боли или неясные боли в различных частях тела	13	14	18	26	17

Так, для подростков, переживших смерть одного из родителей, развод родителей, и подростков, у которых один из родителей содержится в местах лишения свободы, по частоте встречаемости симптомов неблагополучия лидируют интроверсия (держит переживания в себе), излишняя эмоциональность, тревожность, страхи, нерешительность. То есть их симптомы неблагополучия лежат в области эмоциональных нарушений. Те же симптомы, но с меньшей частотой встречаемости констатируются у подростков, находящихся под опекой или в замещающей семье.

Особо хочется обратить внимание на подростков, в семье которых один из родителей имеет тяжелую болезнь. Встречаемость показателей невротических симптомов у них выше, нежели в других группах подростков (в среднем 4–5 симптомов у каждого подростка), рис. 2. В то же время частота проявления невротических симптомов значительно превышает поведенческую симптоматику.

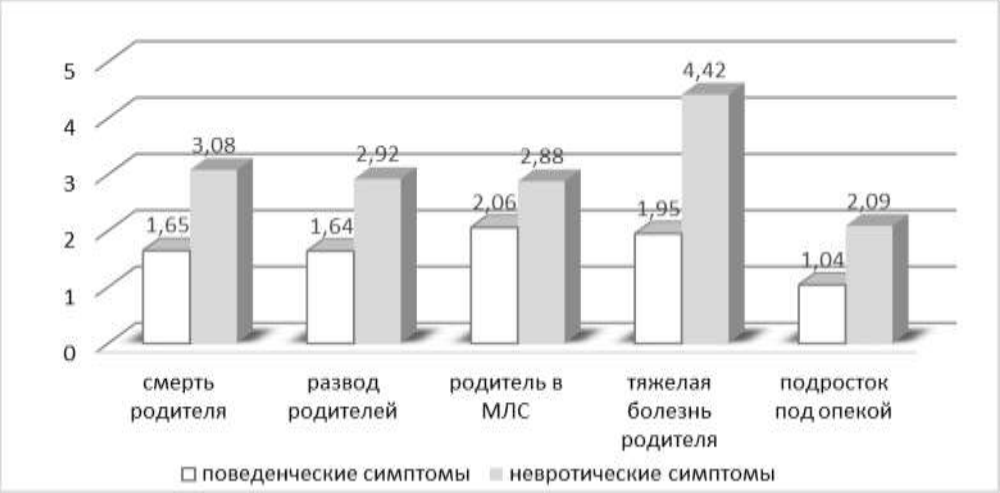


Рис. 2. Средние значения встречаемости поведенческих и невротических симптомов на одного подростка каждой группы в зависимости от кризисной ситуации в семье

В то же время подростки, у которых имеется тяжелобольной член семьи, выделяются среди остальных подростков ярко выраженной невротической симптоматикой неблагополучия. Свыше 50 % подростков этой группы имеют эмоциональные нарушения (излишняя эмоциональность, страхи, тревожность, интроверсия), а также у них отмечаются функциональные расстройства нервной системы (плохой сон и трудности засыпания, быстрая утомляемость, вялость, трудности сосредоточения во время занятий, снижение памяти). То есть по силе воздействия на психическое состояние подростков внезапная тяжелая болезнь одного из родителей оказывает многоплановое деструктивное влияние. Положение может усугубляться и тем, что, в отличие от других групп подростков, где кризисная ситуация в семье имела исход (хоть и негативный), подростки с тяжелобольным членом семьи

находятся в актуальной ситуации с неопределенным исходом. Особенно это касается семей с онкобольными членами, где результат лечения может быть длительным и не всегда успешным.

Данные по поведенческой и невротической симптоматике были получены по результатам оценок родителя или представителя подростка. В то же время, согласно самооцениванию подростков по опроснику социально-психологической адаптированности Р. Даймонда и К. Роджерса, были получены результаты, которые не противоречат вышеуказанным данным, а расширяют и уточняют особенности адаптации подростков.

Выявлено, что 65 % опрошенных подростков имеют низкий уровень социально-психологической адаптации. То есть уровень приспособления этих подростков в соответствии с требованиями общества и с собственными потребностями и мотивами достаточно низкий. Лишь 35 % подростков выборки адаптированы к социуму в рамках нормы (нормальный уровень социально-психологической адаптации согласно опроснику – от 70 баллов).

При этом подростки, имеющие тяжелобольного члена семьи, и подростки, пережившие смерть одного из родителей, как раз и являются менее адаптированными (рис. 3).

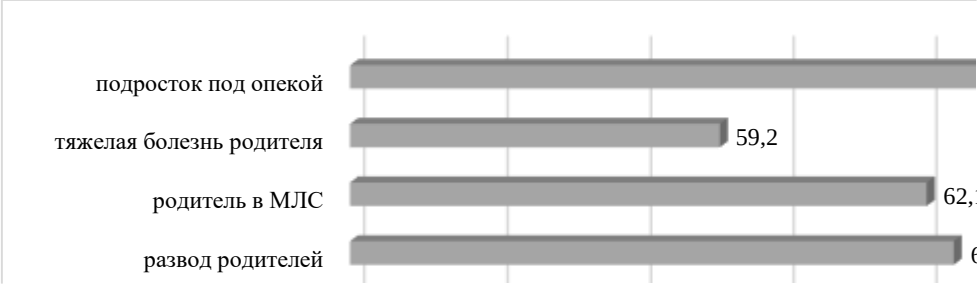


Рис. 3. Средние значения по шкале «адаптация» у подростков с разной кризисной ситуацией в семье

Склонны принимать себя и довольны собой 71 % подростков выборки. При этом потребность во взаимодействии с другими, в общении отмечается лишь у 51 % подростков, 49 % склонны избегать межличностного контакта, не принимать других.

Детальный анализ выраженности самопринятия и принятия других у подростков с разной кризисной ситуацией в семье выявил преобладание уровня самопринятия над принятием других во всех группах подростков на значимом уровне (при $p < 0{,}005$), кроме группы подростков, у которых один из родителей находится в местах лишения свободы ($p = 0{,}187$, различия не значимы), рис. 4.

Этот исследовательский факт интересен и тем, что, согласно частоте встречаемости поведенческих симптомов неблагополучия (см. табл. 1) у подростов, родитель которых находится в местах лишения свободы, стабильные дружеские отношения часто не сформированы или не поддерживаются. Это позволяет предположить, что непринятие себя

или других не является основанием отсутствия стабильных дружеских отношений со сверстниками у данных подростков.

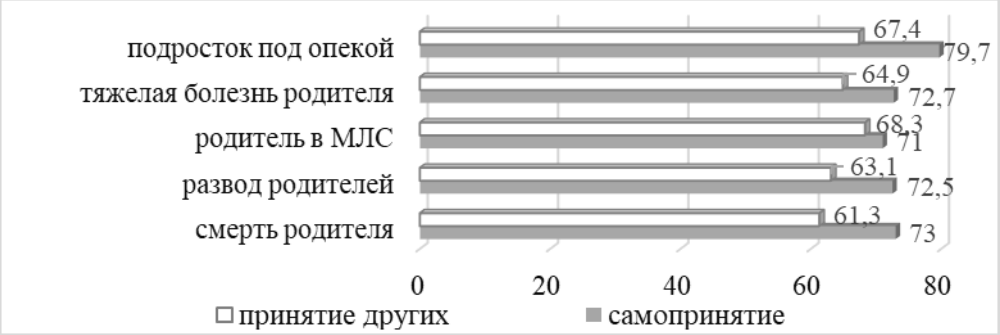


Рис. 4. Средние значения по шкалам «самопринятие» и «принятие других» у подростков с разной кризисной ситуацией в семье

По самоощущению 41 % подростков в целом испытывают эмоциональный комфорт, 59 % – эмоциональный дискомфорт. При этом наиболее дискомфортными по эмоциональному состоянию являются подростки, имеющие тяжелобольного родителя (рис. 5). Эти данные согласуются с наличием невротической симптоматики и частоты встречаемости симптомов именно у подростков с тяжелобольным родителем.

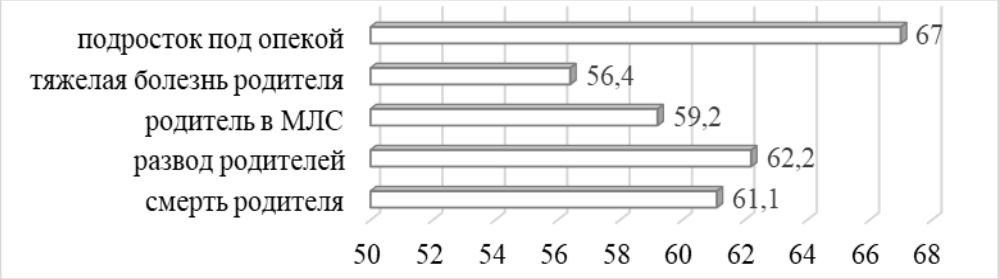


Рис. 5. Средние значения по шкале «эмоциональный комфорт» у подростков с разной кризисной ситуацией в семье

Выявлено, что 23 % подростков выборки склонны к эскапизму, то есть уходу от решения проблем путем погружения в мечты, а также в свои мысли вместо решения проблем. Возможен уход от проблем через употребление алкоголя, курения и других химических веществ.

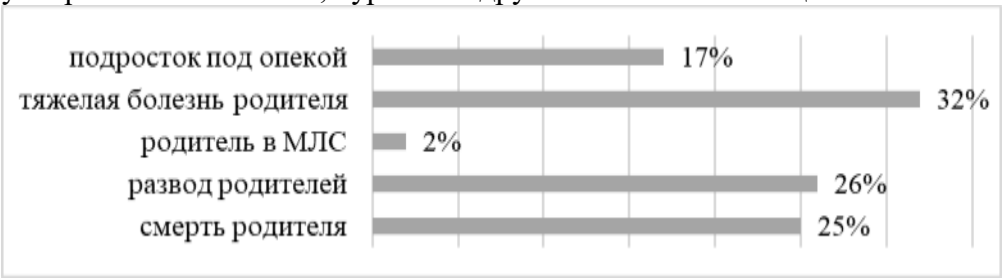


Рис. 6. Процентное соотношение подростков с высоким уровнем эскапизма в каждой группе

Из этих 23 % подростков с выраженным эскапизмом одну треть составляют подростки, имеющие тяжелобольного родителя (рис. 6). То

есть в большей степени, стремление уйти от реальности характерно именно для подростков этой группы, что объясняется актуальной травматичной ситуацией болезни близкого члена семьи, сопровождающейся неопределенностью исхода, а также теми изменениями в структуре и функциях семьи, которые последовали после приобретения нетрудоспособности родителя.

Таким образом, исследование показало, что ненормативные кризисные ситуации семьи действительно сказываются на социально-психологическом благополучии подростков. Наиболее благополучными с точки зрения социально-психологической адаптированности являются подростки, попавшие под опеку или в замещающую семью по причине лишения родительских прав кровных родителей. Такой результат объясняется тем, что с подростками этой категории социальными службами ведется неустанная работа сперва по проживанию ситуации лишения родителей прав, а затем – адаптации к новой семейной системе (опекаемая или замещающая семья), выработке жизненного пути.

Стоит отметить, что в системе социальной защиты населения традиционно наиболее травматичной для детей и подростков считается ситуация смерти родителей, и первоочередная психологическая помощь оказывается именно этой категории детей и подростков. Исследование показало, что в особом внимании и помощи со стороны социально-психологических служб нуждаются и подростки, имеющие тяжелобольного родителя. Именно актуальная продолжительная травматичная ситуация негативно сказывается на их психоэмоциональном состоянии, затрудняет процессы социальной адаптации, негативно отражается на социально-психологическом благополучии. Пытаясь справиться с психотравмирующей ситуацией, подростки, имеющие тяжелобольного члена семьи, часто склонны прибегать к эскапизму, что впоследствии может способствовать формированию химических форм аддикций.

Результаты нашего исследования согласуются с исследованием, которое было проведено Н.Г. Новак [4] на выборке студентов, переживших ранее утрату члена семьи. Уровень психологического благополучия был ниже у респондентов, родитель которых длительное время страдал от неизлечимой болезни, угасал на их глазах. Они испытывали горечь от осознания неизбежности предстоящей потери и чувство обиды, вины ввиду невозможности что-либо изменить, облегчить страдания близкого человека. Впоследствии пережитое кризисное состояние негативно отразилось на уровне самоотношения и самопринятия юношей и девушек, их готовности строить доверительные отношения с окружающими.

Приведенные в статье данные позволяют говорить о необходимости внимания к семьям, имеющим тяжелобольного члена, а также наметить направления психопрофилактики и психокоррекции психологического неблагополучия посредством оказания соответствующей психологической помощи подросткам, пережившим

(переживающим) ненормативный семейный кризис. Результаты исследования могут быть использованы психологами и специалистами социальных служб, работающими с семьями, с целью сохранения и укрепления их психологического благополучия.

Список литературы

1. Иванова В.С., Иконникова В.А. Влияние стабильности семьи на формирование ценностных ориентаций и самоопределение подростка // Вестн. Томск. гос. ун-та. 2010. № 332. С. 36–39.
2. Кирильчук С.Г. Влияние наказания в виде лишения свободы женщин-матерей на судьбы их детей // Актуальные проблемы и технологии юридической психологии детства: от девиантного развития к нормативному поведению. М., 2017. С. 90–91.
3. Малюченко Г.Н., Малюченко И.Ю., Пятницкая Е.В. Комплексная поддержка кризисных семей: принципы и технологии: учеб.-метод. пособие для специалистов социально-ориентированных некоммерческих организаций и социозащитных учреждений про-семейной направленности. Саратов: Саратовский источник, 2017. 126 с.
4. Новак Н.Г. Факторы, определяющие психологическое благополучие юношей и девушек, переживших ненормативный кризис родительской семьи // Инновационные образовательные технологии. 2013. № 3 (35). С. 64–68.
5. Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. СПб.: Речь, 2006. 360 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 713 с.
7. Системная семейная психотерапия / под. ред. Э.Г. Эйдемиллера. СПб.: Питер, 2002. 368 с.
8. Холодкова О.Г., Савченко Ю.И. Ценностные ориентации подростков из неполных семей // Вестн. Алтай. гос. пед. ун-та, 2016. № 27. С. 81–85.

Об авторе:

МАКЕЕВА Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); педагог-психолог отделения сопровождения замещающих семей ГБУ «Тверской областной центр социальной помощи семье и детям» (170000, Тверь, наб. реки Лазури, 20), e-mail: makeeva.nat@mail.ru

RESEARCH OF FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF TEENAGERS FROM FAMILIES WITH NON-NORMATIVE FAMILY CRISES

N.Y. Makeeva

Tver State University, Tver

Presents the results of empirical research of socio-psychological well-being of adolescents in the family which for the last 1,5 years there was a non-normative crises: death of a parent, divorce of parents, one parent was in detention, a serious illness of one of the parents, the hit teen under guardianship or in a foster family because of deprivation of parental rights. The results of the study indicate the need for social and psychological assistance to teenagers who have a seriously ill parent. The actual, long-term traumatic situation of suffering from a parent's illness negatively affects their psychoemotional state and negatively affects their socio-psychological well-being.

Keywords: *adolescents, social-psychological well-being, non-normative family crises.*

УДК 159.9

МЕДИАЭФФЕКТЫ ДЕМОНСТРАЦИИ СЦЕН НАСИЛИЯ В СМИ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ К АГРЕССИИ У СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

М.М. Мишина, К.А. Воробьева

ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.060

Проанализированы психологические теории, описывающие влияние демонстрации насилия в средствах массовой информации на потребителя информации и его эмоциональное состояние, а также поведение (влияние может быть как позитивное, так и негативное). Рассмотрены краткосрочные и долгосрочные эффекты влияния медиаизображения насилия и агрессии и проведен анализ психологических показателей восприятия детьми и подростками информационной продукции, содержащей агрессию и насилие. Авторами приведены результаты эмпирического исследования (в частности, влияния СМИ на эмоциональное состояние и поведение современных подростков), выполненного на основе опросника «Тинэйджеры и насилие на экране» (Т.Г. Шахновский, 1997) в Институте психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета.

Ключевые слова: *сцены насилия в СМИ, медиаэффекты, десенситизация, эмоциональное состояние и поведение подростков.*

В современном обществе происходит трансформация сознания современного подростка, находящегося под активным влиянием средств массовой информации, включая электронные носители, которые меняют качественный функциональный и модальный состав межличностных и социальных отношений. Влияя на современного подростка, средства массовой информации манипулируют и формируют культурные ценностные ориентации. Анализ закономерностей влияния СМИ на восприятие и поведение подростков позволяет утверждать, что существует манипулирование мнением современного подростка, поглощающего информацию с монитора электронного ресурса [11]. Информационное влияние на личность кроме различных направлений психологической науки изучают многие общественные организации (например, ЮНЕСКО, Европейский Институт по изучению средств массовой коммуникации, Национальный институт психического здоровья США), которые уделяют самое пристальное внимание вопросу влияния СМИ на поведение и самочувствие подростков, выделяя как позитивную, так и негативную коннотации [1, 5, 6, 7, 12]. Чаще в СМИ приводятся примеры негативного воздействия экранных агрессивных образов на сознание подростков, у которых возникает яркое желание подражать «супермену». Современные научно-психологические исследования утверждают, что фильмы и телепередачи, создающие и

распространяющие сцены агрессии, являются фактором роста агрессивных тенденций у подростков [6]. Просмотр сцен насилия вызывает повышение уровня физиологического возбуждения [3, 7, 10]. При этом большая роль отводится семейному окружению и влиянию сверстников, которые могут подкреплять агрессивное поведение подростка, переводя его в привычное состояние, что является тормозом на пути личностных и социальных достижений. При негативном сценарии семейных и межличностных отношений возникает «уход в онлайн-реальность». Ограниченность интеллектуального потенциала усиливает проявление агрессивных действий подростка, возникает циклическая модель воздействия онлайн-среды на развитие агрессивных проявлений в подростковом возрасте: чрезмерная увлеченность агрессивными сценами интернет-ресурса – отождествление себя с «супергероем» – частота проявления агрессивных тенденций –«выключение себя» из общественной жизни.

Средства массовой информации дают идею, которая проникает в сознание подростка. При этом на характер потребления информационного продукта влияет социальная ситуация, в которую включен подросток. Сцены насилия изменяют мировоззрение подростка [13]. Жестокость вытесняет гуманизм, включая деструктивные механизмы сознания подростка [5].

С.Н. Ениколопов ссылается на разработчиков концепции социального научения (А. Бандура, Л. Берковиц, Р. Парке, М. Лефковиц, Л. Хьюсмэн, Л. Эрон), работы которых позволили изучать проблему влияния теле- и видеонасилия на сознание личности [8]. Подражание как социально-психологический феномен лежит в основе поведения подростков, транслирующих сцены насилия. При наличии положительного эмоционального подкрепления у подростков возникает чувство восхищения по отношению к объекту подражания [10]. Современные подростки чаще отдают предпочтение не только подражанию социально значимым образцам поведения, но и образцам внешне динамичным, неоднозначным и ярким: телегероям, представителям модной индустрии и шоу-бизнеса, блогерам из социальных сетей, которые социально негативны по своей сути и социально незначимы.

Научно-психологические исследования показали, что подростки склонны имитировать агрессивное поведение, которое получило положительное подкрепление [8]. Точность имитации поведения подростком «супергероя» зависит от условий, при которых «супергерой» вознаграждался за свои поступки, действия. При условии наказания «супергероя», которое транслируется СМИ, у подростка не наблюдается имитация деструктивного поведения. Результаты лонгитюдных психологических исследований выявили подростковую агрессивность как предпосылку агрессивного поведения взрослого, особенно это качество выражено у мужчин. Доказана, что уровень

агрессивности остается стабильным в течение всей жизни [8].

Проблема влияния насилия в СМИ на развитие агрессивных тенденций подростков описана в рамках теории когнитивных сценариев Л. Хьюсмена. Рассмотрим положения этой теории в логике заявленной проблемы:

1. Подросток, наблюдающий сцены насилия и жестокости, транслируемые СМИ, воспроизводит агрессивный сценарий, так как в его сознании происходит кодирование и закрепление информации. Подростки оценивают и транслируют сцены насилия, сохраняя для воспроизведения такие сценарии, которые связаны с решением важных социальных проблем [8]. Результат воздействия СМИ на поведение подростка включает формирование агрессивных установок, где большое количество наблюдений экранных сцен насилия дает установку на проявление агрессивных тенденций.

2. Сформированная у подростка социальная реальность, вызванная наблюдением сцен насилия и жестокости в интернет-ресурсах, связана с установкой на проявление агрессии как нормы поведения [2].

3. В результате просмотра подростками сюжетов со сценами насилия и жестокости происходит увеличение нарушений поведения в том случае, когда действия насилия не влекут за собой наказание. В этом случае у подростка возникает агрессивное поведение и происходит когнитивная десенситизация (потеря чувствительности к демонстрации агрессии и насилия в средствах массовой информации) [4].

Рассмотрим основные компоненты, связанные с усилением агрессивного поведения подростков как результат их восприимчивости к медианасилию:

1. Привлекательность ролевой модели преступника – экранного героя, его оправдание.

2. Насилие не связано с возмездием при отсутствии раскаяния и осуждения.

3. Минимизация ущерба для жертвы [2].

Существование позиции, связанной с оправданием насилия как части культуры в средствах массовой информации, связано с тем, что демонстрация насилия является подготовкой подростка к выживанию в социуме (утверждение Фридмана о том, что медиа-насилие не может оказывать значимого эффекта, так как подростки понимают нереальность поведения экранного героя [8].

Развитие агрессивных установок подростков связано с возникновением сервисов просмотра видеороликов на анонимной основе (например, Youtube). Общение в социальных сетях позволяет пользователям объединяться в группы по интересам (Facebook, «Одноклассники», Instagram). Именно анонимность размещения информации и невозможность контроля качества контента при высокой скорости распространения информации представляет реальную

опасность для современных подростков.

Поэтому психологическая наука и педагогика обращают пристальное внимание на исследования культурной специфики интернет-контента, анализ связей между индивидуально-психологическими характеристиками и влиянием интернет-сети, а также медиа-продукции на мотивацию поведения подростков. Большое значение имеет специфика влияния социальных сетей на реальное и виртуальное поведение подростков [1, 9].

В современном поликультурном и транзитивном обществе давно возникла необходимость в изучении взаимосвязи содержания медиа-контента и возникновения агрессивного поведения подростков. Содержание «агрессивных» телевизионных передач, влекущих агрессивные действия со стороны подростков, необходимо изучать. К сожалению, практически отсутствуют научные исследования по данной проблематике, поэтому мы решили посвятить этой теме свое исследование, охватив два главенствующих аспекта в социализации современной молодежи: семью и СМИ.

Цель исследования: выявить влияние средств массовой информации на проявление агрессивных тенденций подростков с девиантным поведением, включенных в определенные семейные отношения (проживающих в полной или неполной семье).

Гипотеза исследования: наличие агрессивных тенденций в поведении подростков из полных/неполных семей определяется типом детско-родительских отношений и зависит от влияния средств массой информации.

Методы исследования: Опросники «Тинэйджеры и насилие на экране» (Т.Г. Шахновский); «Склонности к отклоняющемуся поведению» («СОП», А.Н. Орел); «Анализ семейных взаимоотношений» («АСВ», В. Юстицкис, Э.Г. Эйдемиллер).

Статистическая оценка полученных результатов проводилась с помощью непараметрических *U*-критериев Манна–Уитни и Уилкоксона, непараметрического коэффициента корреляции Спирмена с использованием статистической программы SPSS 11.0 для Windows.

Описание выборки

Подростки 13–17 лет: 60 подростков из полных семей и 60 подростков из неполных семей. В исследовании принимали участие 180 родителей (матери – 60 чел.; отцы – 60 чел.). Средний возраст родителей – 34–37 лет [4].

Независимые переменные:

1) структура семьи (неполная/полная) – 60 девочек, 60 мальчиков;

2) пол (мальчики/девочки) – 54 девочки, 66 мальчиков;

3) девиации в поведении подростков мужского и женского пола из полных и неполных семей: проблемные подростки, среднепроблемные подростки, малопроблемные подростки. Критерий

разделения выборки – анализ личных дел подростков, имеющих девиации.

Зависимые переменные: измеряемые величины применяемых в исследовании методик.

Результаты исследования

По результатам опросников «СОП» и «АСВ» в неполных семьях было выявлено, что склонность подростков к преодолению норм и правил повышается с уменьшением уровня удовлетворенности родителей психологической атмосферой в семье (r = –0,493, p < 0,01); склонность к аддиктивному поведению у подростков повышается с уменьшением этого уровня удовлетворенности у родителей (r = –0,579, p < 0,01) и недостаточностью требований к подростку (r = 0,479, p < 0,01); склонность к агрессии и насилию у подростков повышается с преобладанием гипоопеки (r = 0,399, p < 0,01) и гиперопеки (r = 0,382, p < 0,01) родителей.

Результаты по опросникам «СОП» и «АСВ» в полных семьях показывают, что уровень негативизма подростков уменьшается при увеличении уровня воспитательной неуверенности родителей (r = –0,486, p < 0,01); склонность к аддиктивному поведению у подростков уменьшается при увеличении уровня неустойчивости стилей воспитания родителей (r = –0,510, p < 0,01); чрезмерность требований и запретов со стороны родителей уменьшает уровень физической агрессии у подростков (r = –0,486, p < 0,01).

Выявлено, что дисгармоничные типы семейного воспитания вносят существенный вклад в проявление агрессивных тенденций в поведении подростков из полных и неполных семей. При этом выраженность дисгармоничных взаимоотношений в неполных семьях значимо выше. Было также выявлено, что неустойчивость стиля семейного воспитания родителей приводят к снижению уровня обиды и подозрительности у подростков, наличие запретов снижает склонность подростков к преодолению норм и правил, а отсутствие требований снижает их склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению.

Однако в современном транзитивном обществе на формирование агрессивных тенденций и поведенческих девиаций оказывает воздействие не только семья, но и Интернет и СМИ, которые способны составить конкуренцию семейной системе как первостепенному институту социализации. Поэтому в своем исследовании мы обратились к опроснику «Тинэйджеры и насилие на экране».

С помощью анализа его результатов были выявлены подростки, которых привлекают сцены насилия на экране, – 35 % (n = 42); отрицательно относятся к экранному насилию 25 % (n = 30); не имеют однозначного мнения по этому поводу 40 % (n = 48).

В качестве понравившихся черт характеров экранных героев подростки выделили «решительность» (подростки из полных семей – 38,3 % (n = 23); подростки из неполных семей – 46,7 % (n = 28)); «ум»

(подростки из полных семей – 46,7 % (*n* = 28); подростки из неполных семей – 33,3 % (*n* = 20)), «сила» (подростки из полных семей – 30 % (*n* = 18); подростки из неполных семей – 45 % (*n* = 27)); «жестокость» (подростки из полных семей – 11,7 % (*n* = 7); подростки из неполных семей – 23,3 % (*n* = 14), значительно уступающая «доброте» в случае неполной семьи (подростки из полных семей – 13,3 % (*n* = 8); подростки из неполных семей – 6,7 % (*n* = 4), рис. 1.

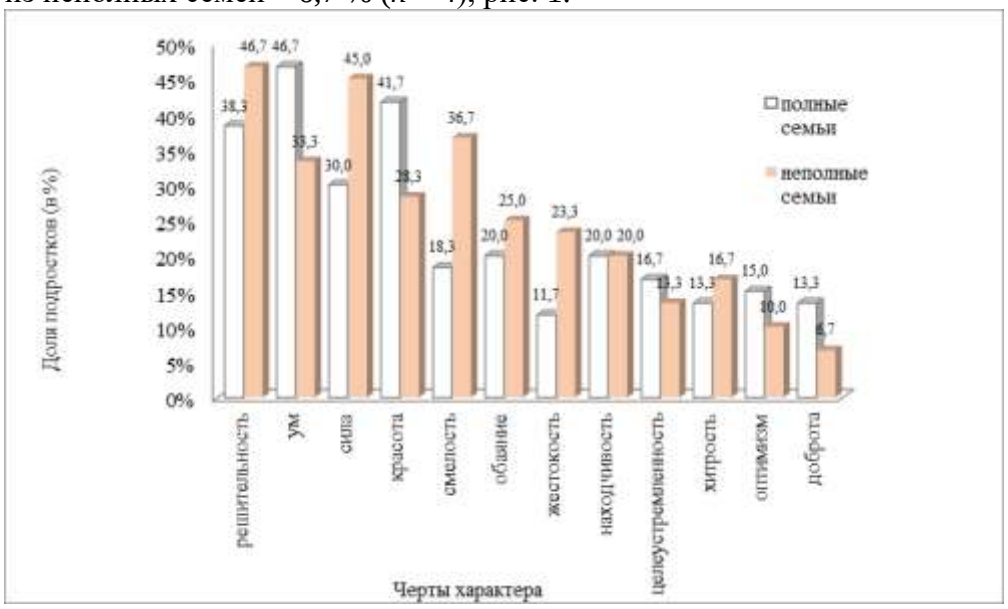


Рис. 1. Черты характера, импонирующие подросткам в поведении героев фильмов, содержащих сцены насилия, %

Проведенное эмпирическое исследование влияния средства массовой информации и интернет-ресурсов на формирование агрессивного поведения подростков показало, что идеализируют жизнь экранного героя 30 % подростков из полных семей (*n* = 18) и 55 % (*n* = 33) подростков из неполных семей; идеальным считают поведение экранного героя 18,3 % (*n* = 11) подростков из полных семей и 61,7 % (*n* = 37) подростков из неполных семей. Внешний вид экранного героя (одежда) привлекает 36,7 % (*n* = 22) подростков из полных семей и 38,3 % (*n* = 23) подростков из неполных семей. Идеализируют профессиональную деятельность экранного героя 30 % (*n* = 18) подростков из полных семей и 40 % (*n* = 24) подростков из неполных семей. Анализ отношения экранного героя к людям показал, что 21,7 % (*n* = 13) подростков из полных семей и 33 % (*n* = 20) подростков из неполных семей идеализируют представленные общественные отношения.

Среди факторов, привлекающих подростков к просмотру фильмов, содержащих сцены насилия, доминирует фактор развлечения: у 33,3 % (*n* = 20) подростков из полных семей и у 36,7 % (*n* = 22) подростков из неполных семей. В порядке убывания следуют следующие факторы: игру актера выделяют 33,3 % (*n* = 20) подростков

из полных семей и 21,7 % (*n* = 13) подростков из неполных семей; режиссерский замысел выделяют 15 % (*n* = 9) подростков из полных семей и 30 % (*n* = 18) подростков из неполных семей; реализация информации важна для 18,3 % (*n* = 11) подростков из полных семей и 16,7 % (*n* = 10) подростков из неполных семей; фактор рекреации выражен у 11,7 % (*n* = 7) подростков из полных семей и у 13,3 % (*n* = 8) подростков из неполных семей; роль спецэффектов в сценах насилия является важной для 6,7 % (*n* = 4) подростков из полных семей и для 13,3 % (*n* = 8) подростков из неполных семей; фактор идентификации является ключевым для 23,3 % (*n* = 14) подростков из полных семей и для 30 % (*n* = 18) подростков из неполных семей; активность экранного героя привлекает внимание 5 % (*n* = 3) подростков из полных семей и 5 % (*n* = 3) подростков из неполных семей.

Причины неприятия подростками сцен насилия в интернет-ресурсах связаны с ростом преступности в обществе – 32,5 % (*n* = 39), отторжением крайне жестоких подробностей насильственных сцен – 15 % (*n* = 18), ненавистью к любому насилию – 10 % (*n* = 12), чувством страха и незащищенности, вызывающим болезненные эмоции, – 12 % (*n* = 14), рис. 2.

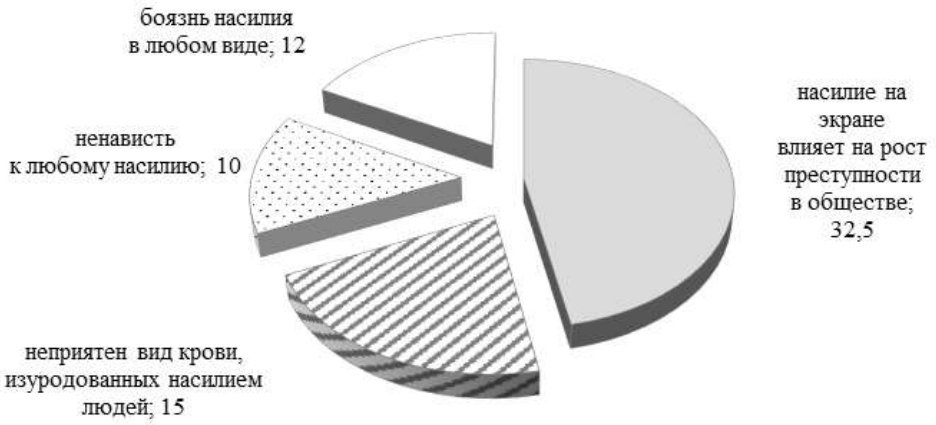


Рис. 2. Причины непринятия подростками сцен насилия на экране, %

Анализ результатов эмпирического исследования влияния средств массовой информации и интернет-ресурсов на формирование агрессивного поведения подростков, позволил определить основные типы психологических состояний подростков из полных и неполных семей, которые возникают после просмотра фильмов с насильственными сценами. 83,3 % (*n* = 50) подростков из полных семей и 25 % (*n* = 15) подростков из неполных семей не ощущали изменение своего психологического состояния, которое возникало по окончании просмотра фильма, имеющего сцены насилия. При этом 8,3 % (*n* = 5) подростков из полных и 16,7 % (*n* = 10) подростков из неполных семей отмечали возникновение агрессивного состояния после просмотра фильмов, имеющих сцены насилия (рис. 3).

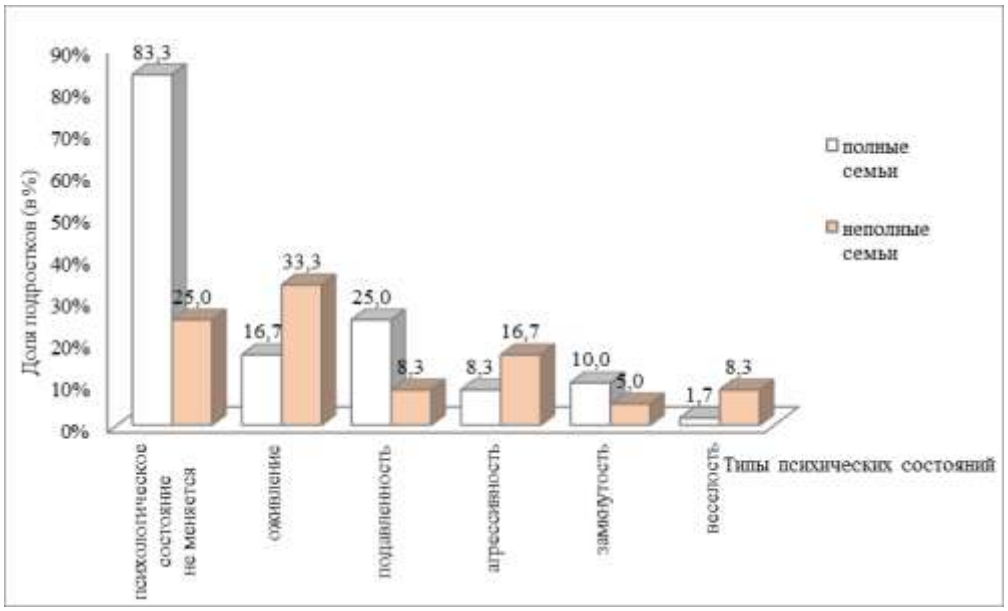


Рис. 3. Типы психических состояний подростковиз полных и неполных семей после просмотра фильмов, содержащих сцены насилия, %

При позитивном восприятии сцен, содержащих насилие, у подростков происходит идентификация с «супергероем», демонстрирующим насилие, то есть происходит викарное научение подростков проявлению агрессивного поведения.

Ниже представим результаты эмпирического исследования влияния средств массовой информации и интернет-ресурсов на формирование агрессивного поведения подростков. Гипотетическое предложение для подростков, связанное с возможностью сняться в фильмах, имеющих сцены экранного насилия, определило, что 62,5 % подростков (n = 75) могут изменить свое негативное отношение к сценам насилия на экране при высокой заработной плате. При этом 12,5 % подростков (n = 15) высказали отрицательное отношение к экранному насилию и нежелание участвовать в съемках жестоких фильмов за самую высокую заработную плату.

Сцены насилия на экране привлекают 50 % (n = 60) подростков, которые считают, что необходимо снять любые ограничения при показе фильмов с экранным насилием; 12,5 % подростков (n = 15) считают, что следует запретить показ сцен насилия на экране; 22,5 % подростков (n = 27) считают невозможным демонстрацию жестоких фильмов; всего 35 % подростков (n = 42) выступают за запрет жестоких сцен экранного насилия; 5 % подростков (n = 6) считают, что российские фильмы могут содержать больше сцен насилия, что никак не повлияет на общественную жизнь.

Интерес представляет мнение подростков о возрастных рейтингах по отношению к своему будущему ребенку. Здесь мы наблюдаем «строгое отношение»: 37,5 % опрошенных подростков (n =

44) не желают, чтобы их гипотетические дети наблюдали сцены экранного насилия до 10 лет; 35 % подростков (n = 42) – до 15 лет. При этом 25,5 % подростков (n = 30) выразили готовность терпеть, чтобы их будущие дети видели сцены экранного насилия с самого раннего возраста. Подростки, которые не возражают против просмотра экранного насилия, считают, что их будущие дети не пострадают, если будут такие сцены наблюдать с экрана телевизора. Подростки, имеющие отрицательное отношение к экранному насилию, выступают за наличие возрастных ограничений.

Необходимо обратить особое внимание на количество времени, которое подростки проводят в онлайн-среде, и на предпочтения интересующих жанров. Идентификация современных подростков с героями телеэкрана как носителями агрессии делает проявление агрессивных состояний более оправданными.

Эмпирическое исследование влияния средства массовой информации и интернет-ресурсов на проявление агрессивных тенденций в поведении подростков определило необходимость в создании интернет-среды и средств массовой информации для подростков при соблюдении требований Конвенции прав ребенка, в которой обозначены возрастные рейтинги для просмотра интернет-контента, а также его продажи. Содержание интернет-среды необходимо контролировать, удаляя демонстрацию жестоких сцен. У подростков с более высоким уровнем агрессивности в большей степени проявляется интерес к сюжетам, содержащим насилие (вне зависимости от пола, IQ, культурных показателей). Агрессивные сюжеты средств массовой информации провоцируют агрессивные когнитивные реакции у подростков, которые демонстрируют устойчивое агрессивное поведение. У подростков с высоким уровнем агрессивности наблюдаются более яркие по содержанию фантазии на темы насилия.

Выводы

1. В результате эмпирического исследования влияния демонстрации насилия в средствах массовой информации на личностные особенности старшего подростка и его эмоциональное состояние были обнаружены значимые различия в ответах подростков мужского пола и подростков женского пола из полных и неполных семей. К желательным чертам характера героев они относят силу, ум и решительность. Подростки женского пола видят красоту, обаяние, ум и доброту экранного героя.

2. Сцены насилия оцениваются по-разному подростками мужского и женского пола из полных и неполных семей: у подростков мужского пола из неполных семей более выражены агрессивные реакции; у подростков женского пола из неполных семей выражен показатель «веселость», который проявляется как защитная реакция на просмотр жестоких сцен.

3. Существует различное отношение к сценам насилия у подростков с девиантным поведением, воспитывающихся в полных и неполных семьях: в неполных семьях «проблемные» подростки интересуются сценами насилия; «среднепроблемные» имеют безразличное отношение; «малопроблемные» не интересуются насилием; в полных семьях «проблемные» подростки с интересом наблюдают жестокость на экране, «среднепроблемные» не интересуются жестокостью героев; «малопроблемные» подростки отрицают жестокость.

4. У подростков из неполных семей вне зависимости от уровня «проблемности» («проблемные», «среднепроблемные», «малопроблемные») и у «проблемных» подростков из полных семей выражена идентификация себя с героями сцен насилия.

5. Просмотр фильмов и сцен насилия подростками способствует формированию у них негативного отношения к общественно принятым нормам морали, что облегчает принятие жестоких сцен. Подростки отражают формы агрессивного поведения, что в большей степени характерно для «проблемных» подростков из полных и неполных семей.

Отметим, что средства массовой информации и современные быстро развивающиеся компьютерные технологии содержательно влияют на социализацию подростка, определяя идеальные формы поведения. Основываясь на транслируемые с экрана формы и образцы поведения героев массовой культуры, подростки вырабатывают собственную субкультуру с этическими поведенческими позитивными и негативными моделями. Ориентируясь на средства массовой информации, подростки в повседневной жизни транслируют усвоенные ценности.

Обобщая вышесказанное, отметим, что влияние информационных технологий на сознание и поведение подростков имеет кумулятивный эффект, что часто ведет к эмоциональной десенсибилизации. Поэтому в процессе воспитания подростков необходимо вырабатывать у них адекватную реакцию на вызовы информационного общества с учетом онлайн-рисков, которые могут возникать как новые формы подростковых девиаций, что требует выработки эффективных способов совладающего поведения.

Список литературы

1. Агадуллина Е.Р. Пользователи социальных сетей: современные исследования // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 3. С. 36–46.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия, контроль. СПб.: Издательский дом «НЕВА», 2002. С. 139–144.
3. Брайант Д., Томпсон С. Основы воздействия СМИ. М., 2004. С. 193
4. Воробьева К.А. Генезис агрессивных установок личности подростков из полных и неполных семей: дис. … канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2012, С. 152.
5. Грушина А.А., Данилова М.В. Влияние СМИ на личность подростка // Молодой

ученый. 2018. № 3 (189). С. 162–164. URL: https://moluch.ru/archive/189/47856/ (дата обращения: 10.06.2020).
6. Гуггенбюль А. Зловещее очарование насилия. СПб.: Академический проспект, 2002. С. 127–131.
7. Дроздов А.Ю. «Агрессивное» телевидение: социально-психологический анализ феномена // Социологические исследования. 2014. № 8.
8. Ениколопов С.Н. Актуальные проблемы исследования агрессивного поведения // Прикладная юридическая психология. 2010. № 2. С. 37–47
9. Мишина М.М., Мурсалыева Г.М. Сравнительный анализ формирования типов этнической идентичности подростков разных культурных сред // Вестн. МГОУ. 2018. № 1. С. 84–94.
10. Средства и методы психологического воздействия информации на человека / По материалам П. Столяренко. URL: https://whatisgood.ru/theory/media/sredstva-i-metody-psixologicheskogo-vozdejstviya-informacii-na-cheloveka / (дата обращения: 20.05.2018).
11. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. 4-е междунар. изд. М.: Издательский дом «Нева», 2002. С. 432–436.
12. Anderson C.A., Bushman B.J. Human Aggression // Annual Review of Psychology. 2002. Vol. 53. P. 34.
13. Huesmann L.R., Moise J. Media violence: A demonstrated public threat to children // Harvard Mental Health Letter, 1996, Vol. 12.

Об авторах:

МИШИНА Марина Михайловна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и методологии образования Института психологии им. Л.С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (125993, Москва, Миусская пл., 6), e-mail: mishinamm@yandex.ru

ВОРОБЬЕВА Ксения Андреевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Института психологии им. Л.С. Выготского Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (125993, Москва, Миусская пл., 6), e-mail: kseniaprimavera@mail.ru

MEDIA EFFECTS OF DEMONSTRATING SCENES OF VIOLENCE IN THE MEDIA AND TOLERANCE TO AGGRESSION AMONG MODERN ADOLESCENTS

M.M. Mishina, K.A. Vorobyeva

Russian State Humanitarian University, Moscow

The article analyzes psychological theories that describe the impact of demonstrations of violence in the media, as well as behavior (the impact can be either positive or negative). The article considers the short-term and long-term effect of media-image of violence and aggression, as well as the analysis of the psychological characteristics of the perception of children and adolescents. In particular, empirical research results, including media data on the emotional state and behavior of modern adolescents, are based on the survey «Teenagers and violence on the screen» (T. G. Shakhnovsky, 1997) at the Institute of Psychology named after L. S. Vygotsky, Russian State University for the Humanities.
Keywords: *scenes of violence in the media, media effects, desensitization, emotional state and behavior of adolescents.*

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ АТТИТЮДОВ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ПАТТЕРНОВ В СФЕРЕ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ*

С.И. Филиппченкова[1], Е.А. Евстифеева[1], Л.А. Мурашова[2]

[1] ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь
[2] ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.071

Представлены результаты социально-психологического исследования аттитюдов в сфере репродуктивного здоровья, поведенческих репродуктивных паттернов, атрибуции ответственности и демографических экспектаций у студентов тверских вузов. Инструментарий исследования составила авторская анкета социологического опроса. Результаты исследования демонстрируют наличие традиционных семейных ценностей и значимость семейных отношений для современной молодежи.

Ключевые слова: *репродуктивное здоровье, аттитюды, поведенческие паттерны, демографические экспектации.*

Исследование проводится в рамках приоритетных национальных проектов России, национальных проектов «Демография», «Образование» (2019–2024 гг.). Ключевая научная идея проекта заключается в разработке психологической модели управления качеством жизни, связанным с репродуктивным здоровьем молодежи. Она строится на основе полученных междисциплинарных знаний (социологических, психологических, медицинских) о рисках ответственности за сохранение репродуктивного потенциала. Репродуктивное здоровье – важнейшая составляющая здоровья человека, которое предстает синергетическим индикатором качества жизни [6]. Сегодня перспективным направлением проблемы управления здоровьем в фокусе качества жизни является навигационное понимание здоровья, позволяющее увидеть психологические и личностные усилия или слабость самого человека на пути к «здоровью» и повышению качества жизни. Качество жизни, связанное со здоровьем, – это междисциплинарное понятие, объективное и субъективное выражение общего состояния человека, его социального, психологического,

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00188 «Репродуктивный потенциал молодежи: риски ответственности и управление качеством жизни, связанным со здоровьем» (2019–2021).

психического, психосоматического, репродуктивного здоровья. Качество жизни, связанное с репродуктивным здоровьем, – проецируемая переменная, на которую влияют настроение, ожидания, ценностные предпочтения, личностные и психологические особенности человека. По мнению Л.А. Сорокиной, качество жизни формируется с помощью здоровьесберегающих технологий, используемых в практике высшей школы, базирующихся на индивидуальном, личностно-ориентированном подходе к студенту и предполагающих активную жизненную позицию обучающегося в формировании опыта собственного здровьесбережения и самоконтроля [7]. У современной молодежи трансформируется понимание репродукции как ценностно-смыслового образования, естественного биологического процесса и кровнородственной природы как личностно-психологической ответственности за сохранение рода [1]. Мы солидарны с мнением И.Л. Горбуновой, которая в своих исследованиях подчеркивает актуальность и значимость репродуктивного потенциала молодежи как одного из важнейших параметров, определяющих здоровье обучающихся в целом, когда немаловажную роль играет просвещение и информирование студентов как одно из главных направлений профилактики нарушений в области здоровья, в том числе репродуктивного [2]. На молодежные представления о качестве жизни, связанном со здоровьем, на демографические экспектации, уровень притязаний и степень удовлетворенности жизненной ситуацией, поведенческие паттерны влияют такие личностно-психологические переменные, как ответственность, рефлексивность, ценностно-смысловая матрица, личностные риск-факторы принятия решений [4, 5]. Выявление специфики взаимосвязи качества жизни, связанного с репродуктивным здоровьем, и личностно-психологических особенностей молодежи будет направлено на разработку психологической модели управления качества жизни, связанной с репродуктивным здоровьем.

Целью проведенного нами социально-психологического исследования выступало выявление аттитюдов в сфере репродуктивного здоровья, поведенческих репродуктивных паттернов, атрибуции ответственности и демографических экспектаций у студентов тверских вузов. База исследования: Центр психологической поддержки сотрудников и студентов ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» и Центр психологической поддержки сотрудников и студентов ФГБОУ ВО «Тверской медицинский технический университет». В анкетировании приняли участие 500 студентов Тверских вузов в возрасте от 17 до 23 лет. Из них: студенты ТвГТУ в количестве: девушек – 70 чел., юношей – 103 чел. (всего 173 чел.); студенты ТГМУ в количестве: девушек – 194 чел., юношей – 153 чел. (всего 347 чел.). Выборка нашего

социологического исследования является гомогенной. Проведена математико-статистическая обработка полученных социологических данных с помощью критерия значимых различий Манна–Уитни. Мы не выявили значимых различий по критерию принадлежности студентов к определенному вузу, поэтому приводим результаты социологического опроса в целом по выборке студентов Тверского региона.

Социально-психологическое исследование осуществлено с помощью авторской анкеты, включающей 35 вопросов, касающихся знаний по вопросам сексуальных отношений и рисков репродуктивной функции, аттитюдов в сфере репродуктивного здоровья, поведенческих репродуктивных паттернов, атрибуции ответственности в области репродуктивного здоровья и демографических экспектаций у студентов тверских вузов.

Результаты исследования демонстрируют, что около половины студентов обозначают себя как полностью здорового человека (47 %), временные расстройства здоровья фиксирует у себя 41 % респондентов, однако не может не тревожить тот факт, что имеют инвалидность 11 % опрошенных студентов. При ответе на вопрос о допустимости сексуальных отношений вне брака большинство респондентов (64 %) демонстрируют готовность к ним, так же как и приемлемость рождения ребенка вне брака (57 %). В случае незапланированной беременности как девушки, так и юноши склоны обратиться за помощью к родителям (39 %), в Центры планирования семьи (44 %). Показательно, что ни один из испытуемых не собирается скрывать беременность до последнего, однако не может не настораживать тот факт, что 18 % студентов заявили, что склонны обратиться в роддом с просьбой об аборте. Большинство студентов (71 %) считают, что принимать решение о рождении ребенка должны оба партнёра.

В случае возникновения проблемы в сексуальной сфере, если бы в населенном пункте существовала анонимная консультация по вопросам сексуальных отношений, студенты склонны обратиться за консультацией к сексологу (41 %), гинекологу (22 %), психологу (17 %), врачам других специальностей (венерологу, андрологу, психотерапевту) – лишь 5 % опрошенных. Более половины студентов (60 %) считают, что проблемы с репродуктивной функцией у мужчин возникают после 45 лет, у женщин – после от 35 до 45 лет. Также более половины ствудентов (61 %) считают, что обучение в вузе никак не повлияло на их сексуальное поведение. Что поведение стало более обдуманным, считают 16 % респондентов, а что поведение в большей степени теперь направлено на поиск партнёра для брака, отметили 12 % опрошенных.

Подавляющее большинство студентов (68 %) считают, что в российской системе высшего образования должна проводиться информационно-просветительская работа в сфере репродуктивного здоровья (факультативные курсы, центры здоровья и т.п.). Мнения

относительно того, на чью помощь прежде всего следует полагаться в случае рождения ребенка, мнения у студентов разделились: только на себя – считают 37 %, на партнера – 35 %, на родителей – 31 %. На помощь государства и органов социальной защиты студенты не рассчитывают (лишь 3 % ответили утвердительно на данный вопрос), так же как на помощь других родственников (2 %), структур учебного заведения (профсоюза, центра молодежной политики и т.п.) – лишь 1 %, церкви – 1 % опрошенных.

Весьма интересными являются ответы студентов на вопрос относительно того, в чем должна выражаться помощь государства в случае рождения ребёнка (была представлена возможность дать несколько ответов): по-прежнему в форме «материнского капитала» (69 %); гарантии высокой оплаты отпуска по уходу за ребёнком (в размере получаемой заработной платы) – 46 % респондентов; гарантии обеспечения места в детском саду привлекают 58 % студентов; в виде предоставления оплачиваемого отпуска (до 3 месяцев) обоим родителям (47 %); в виде единовременной финансовой помощи-премии на рождение ребёнка, выплачиваемой сразу после рождения (29 %); в виде бесплатного обеспечения сопутствующими товарами, такими как коляска, кроватка и т.п. (18 %) опрошенных; и, наконец, лишь 2 % студентов считают, что государство не должно помогать в этом случае.

Следующий блок вопросов касался непосредственно проекции взглядов современных студентов на их собственный репродуктивный потенциал и ответственность в области собственного репродуктивного здоровья (была предоставлена возможность респондентам дать лишь 1 ответ на данный вопрос). Так, студенты считают, что в наибольшей степени влияют на отношение к собственному здоровью у мужчин: семейные традиции и воспитание – 31 %; стереотипные представления о «настоящем мужчине» – 20 %; ухудшение собственного здоровья – 21 %; поведение друзей и приятелей – 11 %; образование – 11 %; медицинские сведения из средств массовой информации – 5 %; информация, полученная от медиков, – 7 %, и, наконец, страх перед возможным заболеванием – 9 % респондентов.

Далее, студенты считают, что в наибольшей степени влияет на отношение к собственному здоровью у женщин: семейные традиции и воспитание – 39 %; ухудшение собственного здоровья – 16 %; стереотипные представления о «настоящей женщине» – 8 %; поведение друзей и приятелей – 3 %; медицинские сведения из средств массовой информации – 12 %; образование – 12 %; информация, полученная от медиков, – 10 %; страх перед возможным заболеванием – 9 % опрошенных.

В целях сохранения собственного здоровья более половины студентов (67 %) регулярно занимаются спортом, оздоровительными практиками – физической культурой, йогой и т.п. (43 %); склонны

избегать вредных привычек, придерживаться диеты (38 %); периодически отдыхать в пансионате, на курорте и т.п. (24 %); часто посещать врачей в целях профилактики (18 %); регулярно принимать лекарства (10 %); периодически ходить на массаж (8 %) и соблюдать правильный режим дня (10 % респондентов).

Весьма показательно, что подавляющее большинство студентов (97 %) считают именно себя ответственными за свое репродуктивное здоровье, и этот факт не может не радовать. Кроме того, большинство респондентов (79 %) готовы отказаться от имеющихся вредных привычек для здоровья будущего ребенка. Однако, понимая свою ответственность за здоровье будущего поколения, студенты в большинстве своем не готовы в данный момент к рождению ребенка (71 %), и для этого оптимальным считают возраст 21–25 лет (43 %) и 26–30 лет (47 %). Около половины студентов (52 %) считают оптимальным для семьи в условиях современной России двоих детей, троих детей (24 %), одного ребенка (16 %), четырех и более (около 3 % студентов).

Особого внимания заслуживает сфера доверия, открытости и готовности к обсуждению вопросов репродуктивного здоровья у современной молодежи. Треть респондентов впервые серьезно обсуждала вопросы репродуктивной культуры с друзьями в компании (29 %) и со своими родителями (27 %). Однако лишь 18 % студентов обсуждали данные вопросы с сексуальным партнером, 16 % опрошенных вообще ни с кем не обсуждали данные проблемы, со специалистами (гинекологом, андрологом, сексологом) – 3 % респондентов, и ничтожно малая часть студентов (1–2 %) обсуждали данные проблемы с преподавателями (психологами) в школе, с родителями друзей и виртуальными собеседниками в интернете.

Согласно результатам проведенного исследования, чаще всего вопросы, связанные с сексом, студенческая молодежь обсуждает с друзьями (40 %), с сексуальным партнером (31 %), ни с кем не обсуждали 21 % респондентов, очень небольшая часть респондентов обсуждали эти вопросы со своими родителями (5 %), с сексуальным партнером (3 %), со специалистами – медиками, психологами (3 %), с виртуальными собеседниками в интернете (1 %) и с преподавателями (психологами) в школе (1 %). Информацию о сексуальных отношениях студенты черпают из бесед с друзьями (40 %), СМИ (26 %), личного опыта (26 %), чтения специальной литературы (26 %), консультаций со специалистами (13 %), бесед с родителями (11 %), чтения художественной литературы (11 %), просмотра кино- и видеофильмов (10 %), изучения специальных предметов (10 %), интернет-сайтов специфической направленности (10 %) и виртуальных собеседников в интернете (3 %). Причем как наиболее значимые и волнующие студентами выделены следующие темы: профилактика заболеваний

органов репродуктивной системы (60 %), профилактика и лечение венерических заболеваний (59 %), предупреждение беременности (34 %), диагностика ранних сроков беременности (21 %), причины бесплодия и методы его лечения (58 %), физиологические особенности женского и мужского организма (23 %), вопросы сексуальной жизни (21 %).

Таким образом, мы можем констатировать, что проблемные вопросы репродуктивной культуры студенты склонны обсуждать со своими родителями, а вот вопросы, связанные с сексом, они доверяют друзьям и сексуальным партнерам [3].

Следующий блок вопросов касался распространенности вредных привычек среди студенческой молодежи. Большинство студентов не курят (69 %), лишь эпизодически (22 %), постоянно курят около 9 % респондентов. Алкоголь употребляют: эпизодически – не более 1 раза в месяц (43 %), нерегулярно – не более 1 раза в неделю (18 %), регулярно – несколько раз в неделю (1 %), постоянно – практически каждый день (1 %) и никогда не употребляют (24 % опрошенных).

Мнения на предмет причин, почему молодежь вступает в добрачные сексуальные отношения, у студентов распределились следующем образом: сексуальное желание и влечение (61 %), любовь и влюбленность (52 %), любопытство (25 %), стремление не отставать от сверстников (14 %), алкогольное, наркотическое опьянение (12 %), боязнь потерять любимого человека (7 %) и даже от скуки (7 % респондентов).

Достаточно интересные данные получены по вопросу о том, каким образом можно защититься от болезней, передающихся половым путем (причем студенты могли дать не более 3 ответов): использовать средства предохранения (82 %), избегать случайных половых связей (75 %), иметь одного партнера (33 %), быть сексуально грамотным (28 %), проверять у врача себя и партнера (26 %), соблюдать гигиену, вести здоровый образ жизни (21 %), обращаться к врачам, делать прививки (6 %), отказаться от половой жизни (3 %) и студенты даже считают, что защититься невозможно (1 %).

Далее по блоку вопросов, касающихся информированности и отношения к различным способам предохранения от нежелательной беременности, было получены следующие данные. Допустимость аборта как метода регулирования незапланированной беременности студенты оценивают так: аборт недопустим (48 %), скорее нет (38 %), затруднились ответить (27 %), скорее да (25 %), и, наконец, вполне да (15 %). Презерватив как метод контрацепции знают и используют 58 % респондентов; знают, но не используют 45 % студентов. Внутриматочную спираль знают и используют 1 %; знают, но не используют, 75 %; не знают 15 % респондентов. Колпачки знают и используют 6 %; знают, но не используют, 61 %; не знают 33 % опрошенных. Гормональные препараты знают и используют 14 %;

знают, но не используют, 60 %; не знают 10 % студентов. Химические средства (кремы, пасты, свечи) знают и используют 16 %; знают, но не используют, 70 %; не знают 20 % респондентов. Физиологический способ предохранения (календарный, температурный) знают и используют 23 %; знают, но не используют, 68 %; не знают 12 % опрошенных. Прерывание полового акта знают и используют 47 %; знают, но не используют, 76 %; не знают 15 % респондентов. Таким образом, у современных студентов наиболее предпочтительными методами контрацепции являются прерывание полового акта и презерватив.

И, наконец, регулярную заботу о своем здоровье важнейшей характеристикой современного человека (наравне с умением пользоваться компьютером, сотовым телефоном и т.п.) считают несомненным и однозначным 66 %; скорее да – 25 %; скорее нет – 3 %; нет – 2 % испытуемых.

Полученные в результате проведенного масштабного исследования на выборке студентов тверских вузов социально-психологические данные позволяют сформировать целостный взгляд на демографические экпектации и риск-факторы репродуктивного здоровья молодежи и на условия возникновения поведенческих рисков репродуктивного здоровья молодежи, что поможет разработать психолого-педагогическую программу формирования здорового жизненного стиля у студентов в сфере репродуктивного здоровья с последующей интеграцией ее в практику высшего образования. Полученные данные включены в разрабатываемую нами медико-психологическую модель управления риск-факторами и качеством жизни, связанным со здоровьем, включая репродуктивное здоровье молодежи.

Список литературы

1. Беляева М.А. Репродуктивное поведение человека: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений Екатеринбург, 2010. 264 с.
2. Горбунова И.Л. Проблемы репродуктивного здоровья подростков: опыт здоровьесбережения учащихся // Молодой ученый. 2016. № 8. С. 8–10.
3. Здоровье и доверие: гендерный подход к репродуктивной медицине / под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. СПб.: Изд-во Европейского университета, 2009. 432 с.
4. Коробейников А.А. Взаимосвязь образования и здоровья как абсолютных ценностей // Философские науки. 2009. № 11. С. 99–109.
5. Лебедь О.Л. Социальные последствия депопуляции в России // Демографические исследования / отв. ред. А.И. Антонов. М.: КДУ, 2009. 292 с. С. 137–148.
6. Репродуктивное поведение в зеркале социально-гуманитарного знания: коллективная монография / под ред. М.А. Беляевой. Екатеринбург, 2010. 267 с.
7. Сорокина Л.А. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе как фактор повышения качества человеческого потенциала // Здоровьесберегающее образование. 2013. № 1 (29). С. 111–114.

Об авторах:

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» Минобрнауки РФ (170100, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), профессор кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4), e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

ЕВСТИФЕЕВА Елена Александровна – доктор философских наук, профессор, проректор по развитию персонала, заведующая кафедрой психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» Минобрнауки РФ (170100, Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), заведующая кафедрой философии и психологии с курсами биоэтики и истории отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4), e-mail: pif1997@mail.ru

МУРАШОВА Лада Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4), e-mail: lada-murashova@yandex.ru

RESEARCH OF ATTITUDES AND BEHAVIORAL PATTERNS IN THE FIELD OF REPRODUCTIVE HEALTH OF STUDENT YOUTH

S.I. Filippchenkova[1], E.A. Evstifeeva[1], L.A. Murashova[2]

[1]Tver State Technical University, Tver
[2]Tver State Medical University, Tver

The results of the study of the level of subjective control as an indicator of the subject's responsibility for the results of their own activities, as well as attitudes towards reproductive potential and parent-child relations among students of a technical college, are presented. Psychodiagnostic tools of the study were the methods of diagnosing the level of subjective control by J. Rotter and the author's questionnaire of a sociological survey. The results of the study demonstrate in general the average level of internality among students, as well as the presence of traditional family values and the importance of family relations for today's youth.

Keywords: *health, reproductive health, risk, uncertainty, risk of responsibility.*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.035

РЕБЕНОК С ОВЗ В ПРИЕМНОЙ СЕМЬЕ: ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ*

Л.Б. Шнейдер

ФГБОУ ВО «Московский государственный педагогический университет», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.079

Обсуждаются вопросы устройства ребенка в приемную семью, сопровождающиеся изменением его статуса, децентрацией восприятия себя как ребенка-сироты и обретением новой самоидентификации в качестве домашнего ребенка. Процесс усыновления ребенка рассматривается как период опасений, надежд, ожиданий и иллюзий. Подчеркивается, что суть психолого-педагогического сопровождения ребенка заключается в необходимости смещения внимания замещающей семьи (её педагогической направленности) с факта ограниченных возможностей здоровья (ОВЗ) приемного ребенка, с «жалостливого» и инвалидизирующего отношения к нему на создание условий для воспитания его как счастливого человека. Раскрывается представление о компетентном варианте родительства.

***Ключевые слова**: ребенок, сирота, нездоровье, приемная семья, трудности, надежды, счастье.*

Переход любого ребенка из казенного (государственного) учреждения в приемную семью порождает множество опасений, надежд, ожиданий и иллюзий. Если в семью перемещается ребенок с ОВЗ, то все эти проявления возрастают десятикратно. Во-первых, опасения (тревогу, беспокойство и пр.) порождает повышенная степень ответственности. Неумолимо накатывает волна сомнений: а вдруг не справимся? Сумеем ли? Не пожалеем ли потом?

Во-вторых, возникают надежды и ожидания, связанные как с внешними обстоятельствами, так и с внутренним самоуважением. Если не я, то кто же еще? Надежды возлагаются на саму смену обстановки, не зря же говорят, что дома и стены помогают (лечат). Улучшение в соматической картине заболевания(й), в психическом состоянии ребенка, возможно, не замедлит обнаружиться. Внутреннее самоощущение членов приемной семьи, которое подпитывается

* Работа выполнена при поддержке грантом РФФИ, научный проект №20-013-00654 «Педагогические условия повышения профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья».

благородством поступка, самоуважением, жалостью и вниманием к ребенку приглушает страхи, порождает готовность действовать, помогать, защищать, преодолевать. Не боги же горшки обжигают, в конце-то концов! Все это понятно, личностный, ситуативный и иллюзорный контексты нередко таких эмоциональных намерений и вытекающих из них последствий явственно проступают. Если надежды, смешанные с иллюзиями, превзойдут опасения, то выбор будет сделан в пользу усыновления.

Объективно в акте любого усыновления есть три ключевых момента: 1) сам ребенок, имеющий статус и самоидентификацию «сирота», и его особые потребности, связанные с ограниченными возможностями его здоровья; 2) замещающие родители (приемная семья), их жизненный опыт и воспитательный потенциал; 3) процесс принятия такого ребенка и включения его в новую для него среду обитания, конструирование целевой педагогической направленности воспитания и его технологического обеспечения и воплощения.

Соответственно, психолого-педагогическое сопровождение семьи, желающей взять на воспитание из детского дома ребенка с ОВЗ, должно происходить во всех трех ракурсах.

Ребенок-сирота и специфика его самоидентификации

Ощущение сиротства – тяжелое бремя для ребенка, которое сопровождает его всю последующую жизнь. Его особенно травмирует осознание того, что он «ничей». Такая идентификация очень устойчива и восприимчива к малопривлекательным прогнозам будущего, что дополняется отклонениями в состоянии здоровья и психологическом развитии ребенка-сироты. Мир вне интернатных учреждений и манит его к себе своей новизной, и одновременно страшит своей неизвестностью. Нередко исходом такой ситуации является стагнация. Отсюда следует стигматизированная самоидентификация себя как ребенка-сироты, замыкание в своем кругу, стремление к себе подобным. Дети-сироты живут как особая общность со специфическим ощущением чувства «мы», что порождает противопоставление себя контактной – широкой и многоликой – социальной среде («они»).

Дети-сироты и дети-отказники нередко вынуждены смириться с тем, что они не просто «ничьи», они – «ненужные». Особую тяжесть своей «ненужности» испытывают дети-сироты с ограниченными возможностями здоровья, с инвалидностью. И таких детей среди сирот немало. Очевидно, что такая социальная ситуация приводит к искажениям личностного развития, деформациям характера, уплощению и нестабильности эмоциональной сферы, деструктивным жизненным позициям и пр.

Проанализировав результаты*, полученные еще в 2011 году при использовании методики К. Леонгарда на определение акцентуаций характера, установлено следующее. У подростков из детского дома ярче всего выражены застревающие (занудливость, неразговорчивость, обидчивость), демонстративные (жажда власти и похвалы, склонность к интригам, эгоистичность), эмотивные (предпочитают общение в узком кругу, сострадательность, исполнительность, слезливость), циклотимные (нестабильное настроение), экзальтированные (словоохотливость, привязанность к близким, паникерство) акцентуации. То есть характерной особенностью детей-сирот является замкнутость и направленность на себя. Именно такой ребенок перемещается (извлекается) из закрытого сиротского, но *своего* круга в домашнюю – манящую и пугающую одновременно – *чужую* среду. Он тоже имеет свои опасения, надежды и ожидания. Соответственно, ключевая трудность связана с изменением самоидентификации ребенка-сироты. Психолого-педагогическое сопровождение необходимо выстраивать в направлении создания и обеспечения условий для *мягкого* разрушения его стигматизированного сиротского статуса и постепенного обретения им статуса домашнего ребенка. Главная задача при психолого-педагогической поддержке специалистами приемной семьи – сделать ребенка *своим*.

Таким образом, в момент усыновления напряженность испытывают обе стороны: и взрослые, и дети. Правда, предполагается, что взрослые старше, мудрее, опытнее и терпимее, чем дети. К тому же вспомним, что речь идет о ребенке с особыми потребностями. Как же могут складываться детско-родительские отношения в новой пока еще чужой для ребенка семье?

Ребенок с ОВЗ и его семья

Детско-родительские отношения в семьях, воспитывающих приемного ребенка с ОВЗ, подчиняются общим психологическим закономерностям межличностного взаимодействия, однако их реализация опосредуется действием специфических факторов, связанных как с личностными особенностями и установками замещающих родителей, так и со своеобразием стилей воспитания такого ребенка.

Проблематика детско-родительских отношений в таких семьях в настоящее время проявляется острее, потому что обнаруживается операциональная неготовность субъектов семейной системы к гармоническому построению детско-родительских отношений. Очевидно, что в приемной семье наличие такой проблемы может создавать не просто сложную внутрисемейную ситуацию, но и порождать кризисное состояние и опасную дезорганизацию всей семейной системы [2].

* Сбор материалов осуществлен студенткой МГППУ М.Е. Прокопьевой, руководитель исследовательского проекта – Л.Б. Шнейдер.

Установлено*, что при появлении ребенка с ОВЗ в кровной (биологической) семье в ней изменяются отношения супругов друг к другу: у женщин внимание к спутнику жизни уменьшается в 4 раза, у мужчин – в 2 раза. В супружеских отношениях прослеживается отдаление супругов друг от друга после рождения ребенка с ограниченными возможностями. Некоторые из них ищут «утешения» в обществе других членов семьи – здоровых детей и родственников.

Стоит вспомнить, что воспитание – это всегда проекция супружеских отношений [3]. Детско-родительские отношения тесно связаны с характером взаимоотношений между самими супругами, их образом жизни. Соответственно, родительская сплоченность благоприятна для развития и воспитания ребенка с ОВЗ, а разобщенность – нежелательна. Очевидно, что целевая ориентация психолого-педагогического сопровождения должна быть сконцентрирована на процессах семейной интеграции и объединении усилий всех членов семьи ребенка с ОВЗ. Прежде всего это касается самих супругов – родителей такого ребенка.

У матерей после рождения особого ребенка практически все внимание смещается на него (73 % случаев), у отцов такая центрация на начальном этапе менее заметна. Однако у них со временем отношения с ребенком улучшаются, а у матерей по мере взросления ребенка сами воспитательные интересы и степень воздействия на него несколько ослабляются. По-видимому, существенное значение имеет способность родителей к временной самоорганизации.

Полученные с помощью методики PARI данные показывают, что у мужчин и женщин, воспитывающих ребенка с ОВЗ, примерно одинаковая включенность в семейные роли. Однако отношение к семейной роли у всех в той или иной мере различно. Для матерей характерна чрезмерная забота о ребенке. У отцов более выражено стремление ускорить его развитие. Следовательно, для осуществления успешного воспитательного процесса материнская забота должна сочетаться с отцовскими воспитательными установками.

Были также получены результаты, говорящие о том, что достаточно большое количество женщин (более 70 %) ощущают ограниченность своих интересов исключительно рамками семьи, все их заботы сосредотачиваются на ней. На этом фоне отвержения ребенка с

* В исследовании (2020 г.) приняли участие 81 человек (30 детей с синдромом Дауна и 51 взрослый: родные отцы – 21 человек, биологические матери – 30 человек). Средний возраст детей составил 9 лет, родителей – 38 лет. Использованы следующие методики: социограмма «Моя семья» (модификация В.В. Ткачёвой), методика изучения родительских установок (parental attitude research instrument, PARI) Е.С. Шефер и Р.К. Белл, адаптирована Т.В. Нещерет, и опросник детско-родительских отношений А.Я. Варги и В.В. Столина. Сбор материалов осуществлен Е. Борисовой, общее руководство исследованием – Л.Б. Шнейдер.

ОВЗ не выявлено ни у одного родителя. Положительное отношение к нему демонстрируют практически все матери и более половины отцов. Однако стремление к сотрудничеству с ребенком присутствует только у половины матерей и отцов, другая половина демонстрирует нейтральное отношение к нему. Полностью отсутствие к сотрудничеству с ребенком выявлено у 4 % отцов.

Близость с таким ребенком наблюдается также далеко не у всех матерей и отцов (14–20 %). Иногда в детско-родительских отношениях проскальзывает излишний авторитаризм, когда родители ведут себя слишком строго по отношению к ребенку, требуя от него послушания и задавая строгие дисциплинарные рамки. «Маленьким неудачником» ребенка считают 10 % отцов. Однако большое число матерей и отцов убеждены, что неудачи ребенка случайны, и верят в него и его успешную судьбу.

Очевидно, что к вкладу матери и отца в воспитание ребенка с ОВЗ нельзя подойти с простым количественным замером. Педагогическая эффективность родительского влияния существенно зависит от функционально-ролевой структуры семьи, системы доверительных отношений взрослых членов семьи друг к другу и ребенку, от воспитательного потенциала и педагогической компетентности семьи в целом [3].

Таким образом, даже в отношениях с родным ребенком у биологических родителей возникает немало трудностей: во-первых, нелегко устоять и не распасться самой супружеской чете; во-вторых, в семейной системе обнаруживается функционально-ролевая асимметрия; в-третьих, возникают проблемы с полным принятием ребенка с ОВЗ и реализацией близости и сотрудничества с ним. Построение адекватных отношений с таким ребенком наиболее обременительно для отцов. Можно предположить, что аналогичные затруднения поджидают и приемную семью, что естественно актуализирует необходимость её психолого-педагогического сопровождения.

Успешность социально-психологической адаптации детей с ОВЗ в приемной семье зависит не только от адекватности детско-родительских отношений, но и от общих условий жизнедеятельности семьи и её материально-бытовых, финансовых, жилищных проблем, способов получения и организации медицинского и социально-бытового обслуживания, а также от возможностей семьи по реабилитации и обучению такого ребенка.

Отношение родителей к ребенку с ОВЗ в приемной семье, являясь в целом положительным, может фундироваться тяжестью его физических нарушений и проявлений нездоровья, обнаруживать при этом определенные признаки напряженности в зависимости от родительских установок и воспитательной компетентности приемной семьи.

Раскрывая роль физических нарушений в психическом развитии

ребенка, рассмотрим их на примере детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Изучение и сравнение между собой результатов здоровых детей и детей с отклонениями и затруднениями в двигательной активности показало, что дети без ОВЗ демонстрируют отдельные когнитивные показатели, превышающие результаты дошкольников с ОВЗ [1].

Однако дети с ОВЗ могут показать и демонстрируют, по нашим данным*, более высокие результаты по психоэмоциональному состоянию, общему умственному развитию, наглядно-образному мышлению и зрительно-двигательной координации, чем их здоровые сверстники. При этом показатели кратковременной памяти (запоминание слов, предметов и движений) у них очень низкие [6]. Также отмечается слабость активного внимания, невысокий уровень действий с сенсорными эталонами, операций сравнения и классификации, из-за чего расстраиваются различные звенья пространственного и временного восприятия.

Итак, нарушения двигательной активности затрудняют познавательное развитие детей-дошкольников (памяти, внимания, восприятия, отдельных компонентов познавательной активности), но не блокируют его окончательно. При компенсирующих условиях и положительном эмоциональном состоянии их общее умственное развитие не является ущербным [1]. Значительную роль в таких случаях играет помощь соответствующих специалистов (дефектологов, медицинского персонала, психологов, педагогов, массажистов и пр.).

Таким образом, специфика физических нарушений особым образом обуславливает психическое развитие ребенка с ОВЗ. Как видно уже на примере детей с ДЦП, наряду с двигательной патологией обнаруживаются сохранные области психического развития, которые могут стать отправными точками для организации грамотных психолого-педагогических воздействий приемных родителей.

Воспитание приемного ребенка с ОВЗ в замещающей семье

В реализации воспитательных усилий возможно использование разнообразия направлений и форм взаимодействия замещающих родителей с особым ребенком и их сотрудничество с компетентными специалистами. В связи с этим в психолого-педагогическом сопровождении такой семьи уместно прибегать к игровой деятельности, соответствующей возрасту ребенка с ОВЗ и помогающей развивать его общие и специальные способности через разнообразные виды игр. Отдельное внимание следует уделять развитию потребности ребенка в познании и самопознании, его способности к сотрудничеству,

* Исследование проведено в 2011 году аспиранткой П.А. Козинцевой под общим руководством Л.Б. Шнейдер.

соучастию и сопереживанию. Не меньшего внимания заслуживает культурно-гигиеническое воспитание, ориентированное на развитие жизненно важных культурно-гигиенических навыков и умений в процессе выполнения режимных моментов.

Еще одним важным направлением сопровождения приемной семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, является физкультурно-оздоровительная работа, направленная на формирование и поддержание здорового образа жизни.

В воспитании приемного ребенка большое значение имеют семейные традиции, которые должны (и могут) формировать доброжелательные отношения между всеми членами семьи, развивать умение получать удовольствие от внутрисемейного общения и досуга. Не обойтись в воспитании приемного ребенка без его приучения к посильному (возможному?) труду и трудовой деятельности, без которых невозможно формирование практических навыков.

Таким образом, данные направления определяют стратегию развития системы воспитания в приемной семье и её психолого-педагогического сопровождения. В целом они аналогичны воспитательным воздействиям на ребенка с ОВЗ в биологической семье. В них явно проступает педагогическая центрация на здоровье ребенка, что довольно понятно, так как без реабилитационных мероприятий в данном случае не обойтись.

При этом компетентное родительство, на наш взгляд, проявляется тогда, когда родитель действует СПОКОЙНО (без криков и истерик), ВДУМЧИВО (значит с умом, иногда с выдумкой), РЕАЛИСТИЧНО (с учетом возраста, здоровья (или его ограничений) и пристрастий ребенка), ЭФФЕКТИВНО (с подведением итогов и осмыслением результатов) [4].

При этом компетентный родитель придерживается рациональных педагогических установок, помогает детям почувствовать, что их ценят, поддерживают, уважают, что они на многое способны и ими гордятся. Родительская вера наделяет ребенка ответственностью в большей степени, чем все инструкции и предписания, вместе взятые [4].

Реализуя психолого-педагогическое воздействие на ребенка, каждый родитель осознает, что мгновенных результатов в воспитании и обучении ребенка ждать не стоит, а родитель, воспитывающий ребенка с ОВЗ, рано или поздно понимает, что даже минимальные результаты требуют больших как временны́х, так и энергетических усилий и терпения.

От стигматизации нездоровья к новым целевым ориентациям в воспитании ребенка с ОВЗ

Ребенка с ограниченными возможностями здоровья при использовании всех медицинских и реабилитационных мер не всегда можно вылечить, но это не значит, что он однозначно несчастлив, лишен возможности быть счастливым. Нередко здоровые люди

воспринимают ребенка с ОВЗ как объект жалости, снисходительного внимания и помощи, что психологически инвалидизирует его, закрывает перед ним возможные источники счастья, акцентируя факт нездоровья как детерминанту его бытия [5]. Его самоидентификация сводится к самовосприятию себя как больного ребенка. Это приводит к сужению и деформации образа счастья и образа мира для детей с ОВЗ. Очевидно, что в осуществлении психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ, нужна переориентация родительских установок.

При восприятии ребенка с ОВЗ как неполноценного, слабого часто возникает неоправданное ограничение рамок его жизнедеятельности: нормальная жизнь вроде бы ему вовсе недоступна, так как «здоровье не то», «многим обделен» и пр. Отказ от жалостливой стигматизации психологически расширяет рамки восприятия, позволяя ставить продуктивные педагогические вопросы: для чего, каких форм творчества, любви данный – ограниченный – уровень здоровья достаточен? Какие пути к счастью открыты детям с ОВЗ? [5].

В логике реализации психолого-педагогического сопровождения такому ребенку надо помочь обнаружить источники счастья как сопричастности к миру. Например, такие: миропостижение, то есть поиск, открытие и совершенствование каналов восприятия, способствующих созерцанию, осмыслению и «вбиранию в себя» мира; участие в жизни через включение в сферу живых эмоций, развитие сопереживания, со-радования; участие в жизни через любовь и творчество.

Эти задатки есть абсолютно у каждого, вопросы о качестве, уровне, содержательной насыщенности вторичны [5].

Переориентация родительских установок требует от каждого родителя, воспитывающего ребенка с ОВЗ компетентности в вопросах: повышения ответственности за свое поведение и свою жизнь; развития готовности к творческому реагированию на физическое нездоровье и поведенческие проявления ребенка; веры в себя, близких людей и «прекрасное далеко», созидаемое сейчас; готовности научиться понимать своего ребенка лучше, чем он сам себя понимает; умения сохранять любовь и доверие к ребенку; постоянного анализа опыта своих удач и ошибок; постоянного поиска и обнаружения новой информации по проблеме реабилитации и воспитания ребенка с определенным видом ОВЗ; изменения реакции на любую возникающую проблему (от поиска причин к поиску решений); повышения сензитивной наблюдательности; поиска союзников, готовых помочь; осознания и понимания детского физического нездоровья в контексте более широкого круга семейных задач.

Очевидно, что самим родителям трудно справиться с такими задачами. Большую роль в устройстве ребенка с ОВЗ в приемную семью, его принятии всеми членами семьи и включении его в

домашнюю среду играет процесс психолого-педагогического сопровождения подобных семей. Основная цель такого сопровождения – интеграция социальной, медицинской и психолого-педагогической реабилитации, повышение общего воспитательного потенциала семьи и улучшения качества жизни ребенка с ОВЗ.

Список литературы

1. Козинцева П.А. Особенности и психосоциальные факторы познавательного развития младших дошкольников: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2011. 25 с.
2. Шнейдер Л.Б. Повышение компетентности родителей в реализации функционально-ролевого потенциала семьи и преодолении кризисных состояний: программа и учеб.-метод. пособие. М.: ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО, 2013. 244 с.
3. Шнейдер Л.Б. Семья: оглядываясь вперед. СПб.: Питер, 2013. 368 с.
4. Шнейдер Л.Б., Зыкова М.Н. Компетентное родительство. М., МПСУ, 2018. 126 с.
5. Шнейдер Л.Б., Зыкова М.Н. Педагогический труд как источник стресса и поддерживающий ресурс // Вестн. ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». Тульское образовательное пространство. 2020. № 1. С. 64–71.
6. Schnejder L.B., Kozintseva P.A. The specificity and psycho-social context of cognitive development of young preschoolers// Компетенције васпитача за друштво знања: тематски зборник / Четврта међународна научностручна конференција Методички дани 2015, [Кикинда, 30. мај 2015]; [организатори] Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди ... [и др.]; [уредник Тамара Грујић, Јасмина Арсенијевић; превод Тања Бркљач]. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача, 2017. С. 345.

Об авторе:

ШНЕЙДЕР Лидия Бернгардовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологической антропологии, Московский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО МГПУ), Москва, Россия, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3517-0873; e-mail: lshnejder@yandex.ru

A CHILD WITH DISABILITIES IN FOSTER CARE: FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

L.B. Shneyder

Moscow State Pedagogical University, Moscow

The article discusses the issues of placing a child in a foster family, accompanied by a change in his status, decentralizing the perception of himself as an orphan child and gaining a new identity as a home child. The process of adopting a child is seen as a period of fears, hopes, expectations and illusions. It is emphasized that the essence of psychological and pedagogical support of a child is the need to shift the attention of the substitute family (its pedagogical orientation) from the fact of the adopted child's limited health opportunities (HIA), from a "pitiful" and disabling attitude to him to creating conditions for raising him as a happy person. The author reveals the concept of a competent version of parenthood.

Keywords: *child, orphan, ill-health, the foster family, difficulties, hopes and happiness.*

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 616.89: 159.9

СИНДРОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ: ЭТИОЛОГИЯ, ВИДЫ, ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ

И.А. Бариляк[1], Н.Л. Бариляк[2], Е.А. Карасева[1]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь
[2]ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова» Минздрава России, Санкт-Петербург

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.088

Представлены результаты теоретического исследования по проблеме синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Рассматривается история изучения синдрома дефицита внимания и гиперактивности, теории этиологии синдрома, факторы и причины формирования, его классификация, методы психологической работы с расстройством.

Ключевые слова: *СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности), ММД (минимальные мозговые дисфункции), этиология, психоневрологическое расстройство.*

На протяжении уже нескольких десятилетий не перестает быть актуальной проблема изучения синдрома дефицита внимания и гиперактивности (далее СДВГ).

СДВГ представляет собой психоневрологическое расстройство. Это расстройство привлекает специалистов из многих сфер профессиональной деятельности: неврологов, педиатров, психологов, педагогов и т.д. С каждым годом растет процент детей, имеющих трудности в поведении, обучении, которые не обусловливаются педагогической запущенностью или отсутствием заботы о ребенке. Как показывают многочисленные зарубежные и отечественные исследования, от 50 до 80 % случаев с СДВГ приходятся на наследуемость данного синдрома. Но наличие других факторов также может увеличить риск развития СДВГ. Исследования, которые проводились Н.Н. Заваденко [3], показали, что раннее повреждение центральной нервной системы (далее ЦНС) в пренатальный, перинатальный и неонатальные периоды обнаруживает развитие СДВГ в 84 %. Также было установлено, что особенности внутрисемейных отношений влияют на развитие синдрома в 63 % случаев. Но этими факторами не ограничивается риск развития синдрома.

Исследователи, занимающиеся изучением СДВГ, опираются на определённые подходы и теории, факторы, причины, повышая значимость одних и нивелируя другие. Тем самым теряется понимание

глубины проблемы данного вида психоневрологического расстройства.

Проводимое нами исследование по теоретическому анализу медико-психологической литературы направлено на систематизацию и обобщение результатов изучения СДВГ отечественными и зарубежными учеными для понимания этиологии СДВГ, факторов, обусловливающих его формирование, и использование комплексного подхода при работе с СДВГ.

История изучения СДВГ

Одним из первых описаний синдрома дефицита внимания и гиперактивности приходится на конец XIX в. Немецкий психиатр Генрих Хоффман в своём стихотворении «Непоседа Фил» описал мальчика, имевшего нарушения эмоций и поведения, которые сейчас рассматриваются как симптомы проявления изучаемого нами синдрома [2, 5].

В начале XX в. врачи стали чаще обращать внимание на поведенческие проблемы 6–7-летних детей, у которых отмечались эмоциональные и волевые нарушения, существенным образом сказывающиеся на деятельности, в том числе и на обучении.

В середине XX в. многие расстройства поведения, а также различные клинические проявления, вызываемые легкими ризидуальными мозговыми повреждениями, стали обозначаться термином «минимальные дисфункции мозга» (МДМ в зарубежной трактовке), или «минимальные мозговые дисфункции» (ММД – в отечественной). К характерным признакам ММД (МДМ) принято было относить: лёгкие диффузные неврологические симптомы (головокружения, повышенную утомляемость, раздражительность и т.д.), гиперактивность, умеренно выраженные сенсомоторные и речевые нарушения, эмоциональную лабильность, нарушения поведения, специфические трудности в обучении и т.д. [6].

Зарубежные специалисты считали этот термин не совсем удачным, так как он не обладает информативностью. В частности, при исследовании детей с энцефалитом был обнаружен синдром гиперактивности в результате поражения мозга. Этот симптом прекрасно укладывался в картину «минимальных дисфункций мозга». Однако позже было установлено, что синдром гиперактивности может и не быть признаком поражения мозга [2, 6].

И лишь в последней четверти XX в. выявленные в медицине синдромы, характерные для МДМ (ММД), были объединены термином «синдром дефицита внимания» с последующим уточнением – «синдром дефицита внимания и гиперактивности». Наиболее широкое распространение термин СДВГ получил в Северной Америке, а потом постепенно распространился по всему миру.

Данный синдром включен в классификацию болезней DSM-IV, а в МКБ-10 он представлен как гиперкинетическое расстройство. До включения синдрома в классификацию DSM ученые использовали концепцию «Дефицит внимания, моторного контроля и перцепции (ДВМП)». Были разработаны критерии и диагностические алгоритмы,

включающие симптоматику и синдромы при постановке МДМ. Если рассматривать МКБ-10, то при постановке диагноза следует учитывать наличие всех типов: и гиперактивность, и невнимательность, и импульсивность.

Таким образом, СДВГ, включающий в себя достаточно приличный симптомокомплекс, относится к пограничным медицинским, психологическим расстройствам.

Этиология СДВГ

В настоящее время СДВГ является полиэтиологичным психоневрологическим расстройством. Выделяют следующие теории этиологии СДВГ (рис. 1).

Теории этиологии СДВГ

Нейробиологическая	**Генетическая**	**Токсико-метаболическая**
Нарушение соотношения нейромедиаторов в организме	Нарушение на генном уровне	Нарушение деятельности всего организма
Нарушение продукции нейромедиаторов: организм не вырабатывает достаточное количество нейромедиаторов, из-за чего не происходит синаптического взаимодействия между нервными клетками	Происходит мутация генов, вследствие чего возникает нарушение транспорта нейромедиаторов, функции рецепторов, восприимчивых к данным молекулам	Под воздействием внешних (токсины, тяжелые металлы и т.д.), внутренних (нарушение метаболизма) условий происходит нарушение гомеостаза организма, что приводит к нарушению деятельности всех систем, в том числе и нервной системы

Нейропсихологическая	**Нейроанатомическая**
Нарушения в гиппокампе	Нарушение функционирования лобных долей
Отмечаются нарушения эмоций, памяти, восприятия, внимания	Отмечается отсутствие произвольного поведения и сознательного контроля движений

Рис. 1. Теории этиологии СДВГ

Развитие синдрома может быть обусловлено поражением генов, нарушением обменных процессов в организме, нарушением деятельности нервных клеток. При рассмотрении данных теорий следует отметить роль нейроприроды СДВГ, а также его патогенез. Экзогенные и эндогенные факторы могут оказывать влияние как комплексно, так и обособленно друг от друга.

На развитие синдрома могут оказывать влияние следующие факторы:

Перинатальный фактор. Его воздействие очень значимо для формирования нервной системы ребенка. Нервная система в своем развитии проходит несколько этапов, и каждый этап имеет важное значение для морфофункциональной зрелости нервной системы. Любое внешнее воздействие (неблагоприятное) вызывает риск возникновения нарушений. Так, например, осложнения в родах могут привести к таким последствиям, как гипоксия плода, в результате чего страдает кора

головного мозга. При гипоксии нарушаются многие функции головного мозга: нейроны становятся не способны выполнять свои функции полноценно, и, соответственно, чтобы компенсировать погибшие клетки, соседние берут на себя эти функции. Но на это требуется время и соответствующие внешние воздействия. В первые два месяца происходит процесс миелинизации нервных волокон, который впоследствии должен защитить отростки нейронов и способствовать высокой передаче нервных импульсов. В этот период перенесенные заболевания, различные нарушения и сбои в работе организма нарушают процесс миелинизации и нейроны не получают защитную оболочку, что может привести к различного рода нарушениям ЦНС.

Алиментарный фактор. Проведенные исследования в изучении СДВГ указывают на то, что на симптоматические нарушения могут оказывать влияние особенности питания. В частности, установлено, что несбалансированное питание, частое употребление пищи с консервантами, недостаточное употребление продуктов, содержащих белковые компоненты, приводят к эндокринологическим нарушениям. Дефицитное состояние прежде всего обусловливается недостатком микроэлементов во внешней среде и нарушенным питанием. Вследствие этого происходит нарушение метаболизма питательных веществ, страдает организм, в том числе и нервная система.

Экологический фактор. Ухудшение экологической обстановки ведет к различным поражениям в организме. Наиболее чувствительными к экологическим изменениям являются дети. Воздействие на их организм происходит ещё в утробе матери. Окружающая среда «насыщается» различными продуктами переработками (CO, CO_2 и т.д.), тяжёлыми металлами и их солями. Например, при наличии авитаминоза и дефицита микроэлементов (магний, железо и т.д.) воздействие тяжелых металлов в организме усиливается. При дефиците магния в организме может накапливаться свинец в избытке, который является сильным нейротоксином, при этом оказывает серьезное воздействие на когнитивные процессы, влияет на обучение и поведение. Сам по себе фактор не может вызвать СДВГ, но осложняет течение данного расстройства.

Социальный / социально-психологический фактор. Социальные отношения, общение в кругу сверстников, взаимодействия со взрослыми, внутрисемейные отношения «родитель – ребенок» оказывают влияние на психоэмоциональное состояние ребенка. Характер отношений чаще всего является конфликтным, тем самым провоцируя развитие поведенческих нарушений, таких как агрессия, импульсивность, раздражительность, склонность к асоциальным действиям. Семья, являющаяся неблагополучной, конфликтные отношения между родителями, наличие лиц с девиантным и делинквентным поведением выступают факторами риска развития расстройства.

Классификации СДВГ

У специалистов, работающих с детьми, очень часто возникают сомнения в постановке диагноза СДВГ. Обусловлено это тем, что огромное количество нейропсихологических синдромов могут включать в себя проявления СДВГ.

Представленная классификация СДВГ объединяет взгляды отечественных и зарубежных ученых. Выделяют 3 вида СДВГ (табл. 1) [2, 6].

Таблица 1

Классификация СДВГ

Разновидность СДВГ		Симптоматика
Синдром дефицита внимания без гиперактивности	СДВГ тип с преобладанием невнимательности	– Неспособность сосредотачиваться на деталях. – Ребенок якобы не слышит просьбы взрослых при прямом обращении. – Трудности при организации деятельности. – Отсутствие желания выполнять задания, работу. – Проблема с устойчивостью внимания при выполнении заданий. – Высокая отвлекаемость на внешние раздражители. – Отмечается забывчивость
Синдром гиперактивности без дефицита внимания	СДВГ, преимущественно гиперактивно-импульсивный тип	– Выкрикивает, не дослушав вопрос, перебивает, вмешивается в разговор. – Суетлив, не может дождаться своей очереди отвечать, делать действие и т.д. – Находится в постоянном движении. – Высокая разговорчивость. – Беспорядочная ходьба, бег. – Не заинтересован в спокойных играх.
Комбинированный вариант	СДВГ, Сочетанный тип	Отмечается симптоматика из первой и второй групп

Представленные виды СДВГ не ограничиваются тремя группами. Зарубежные специалисты выделяют еще одну, получившую название «Остальные формы СДВГ без другой классификации». Эта группа расстройств, в которой ярко представлены симптомы гиперактивности, импульсивности, невнимательности, не отвечающие критериям СДВГ. Это могут быть симптомы невнимательности у лиц старше 7 лет при начале расстройства, соответствующие критериям СДВГ. Для этой нозологической группы частичные нарушения внимания также могут сопровождаться следующими поведенческими характеристиками: гипоактивностью, медлительностью, рассеянностью, задумчивостью и т.д.

В неврологической литературе отмечается еще 2 классификации: *по форме проявления СДВГ* (простая, осложненная (церебрастенический, неврозоподобный, сочетанный варианты); *по происхождению СДВГ* (генетического, органического, смешанного, криптогенного генеза).

Ученые выделяют еще и сопутствующие расстройства при СДВГ:

1. Расстройства в поведении, которое в свою очередь делятся на

оппозиционные и асоциальные. При данном виде расстройств ребенку свойственны реакции оппозиции, агрессивное поведение.

2. Расстройства речи, расстройства школьных навыков, ЗПР, расстройства сна, заниженная самооценка, энурезы (ночные) [4].

Ж. Айкарди, обобщая опыт изучения заболеваний нервной системы у детей, выделяет 5 групп сопутствующих расстройств при СДВГ: а) наиболее распространенными являются нарушение развития координации и расстройства обучения; б) расстройство поведения, оппозиционно-вызывающее расстройство; в) расстройства аутистического спектра; г) тики; д) депрессивные и биполярные расстройства [2].

Методы психологической работы с СДВГ

Для понимания выбора форм и методов коррекции, разработки механизма воздействия на синдром необходимо понимать, представлен ли синдром в относительно «чистом» виде или имеет сопутствующие нарушения. Так, дети с СДВГ могут страдать нарушениями в выработке моторных навыков, могут отмечаться языковые и речевые нарушения, нарушения восприятия.

Опираясь на результаты теоретического анализа, рассмотрев патогенез изучаемого синдрома, специалисты должны использовать комплексный подход оказания психологической помощи.

В работах Ю.С. Шевченко предлагается использовать 5-уровневую систему лечебно-коррекционной работы [1, 7]. I уровень – метаболический (представляет собой медикаментозное лечение). II уровень – нейропсихологический (представляет собой нейропсихологические мероприятия, включая комплексную психомоторную коррекцию). III уровень – синдромальный (использование развивающих игр, изолированно воздействующих на элементы синдрома). IV уровень – поведенческий (применение бихевиоральной терапии в сочетании с другими видами). V уровень – личностный (использование групповой и индивидуальной терапии).

По нашему мнению, работа должна быть представлена системой по психологическому сопровождению лиц, имеющих данный синдром. Именно система будет отвечать требованиям комплексного подхода, на который указывают врачи и психологи. Система, которая включает три этапа, уже показала свою эффективность. Такая последовательность позволяет повысить эффективность лечения детей с СДВГ:

1. Диагностический. На этом этапе проводится комплексная оценка неврологического, психического статуса ребенка.

2. Разработка программы лечения расстройства. Лечение включает в себя медикаментозные методы, а также методы психотерапии (в том числе семейной), психокоррекции поведения, нейропсихологии.

3. Проведение медико-психолого-педагогических консилиумов для выработки рекомендаций по сопровождению ребенка в период лечения.

Таким образом, синдром дефицита внимания и гиперактивности представляет собой сложное психоневрологическое расстройство,

требующее разработки модели по психологическому сопровождению детей и их семей, которая будет включать в себя последовательность этапов, план мероприятий, механизм работы с детьми, родителями, учителями, а также описание круга специалистов, привлекаемых для работы с данным видом расстройства.

Список литературы

1. Абшилова Э.Ф. Комплексная многоуровневая коррекционная помощь детям младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Пед. образование в России. 2017. № 7. С.96–102.
2. Заболевания нервной системы у детей: в 2 т. Т. 2. / под ред. Ж. Айкарди и др.. М.: Издательство Панфилова; БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013.
3. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте. М.: Академия, 2005. 256 с.
4. Набойченко Е.С., Абшилова Э.Ф. Этиология, патогенез и клинические проявления синдрома дефицита внимания и гиперактивности в различные периоды онтогенеза // Пед. образование в России. 2016. № 1. С. 183–187.
5. Пак Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью [Электронный ресурс]. URL: https://doctor.ru/view/59149/ (дата обращения: 12.7.2020).
6. Руководство по детской неврологии. 3-е изд. / под ред. В.И. Гузевой. М.: Издательство «Медицинское информативное агентство», 2009. 640 с.
7. Шевченко Ю.С. Коррекция поведения детей с гиперактивностью и психопатоподобным синдромом. СПб.: Речь, 2007. 158 с.

Об авторах:

БАРИЛЯК Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, и. о. декана факультета психологии, доцент кафедры «Психология» ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: Barilyak.IA@tversu.ru

БАРИЛЯК Николай Любомирович – клинический ординатор кафедры неврологии ФГБОУ ВО «Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова» Минздрава России, (197022, г. Санкт-Петербург, ул. Л. Толстого, 6-8)

КАРАСЕВА Елена Анатольевна – кандидат психологических наук, главный внештатный медицинский психолог Минздрава Тверской области (170026, Тверь, ул. А. Ульянова, 9/1а), старший преподаватель ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет (170100, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: Karaseva.EA@tversu.ru, kea12@mail.ru

ATTENTION DEFICIENCY SYNDROME AND HYPERACTIVITY: ETIOLOGY, TYPES, PSYCHOLOGICAL WORK

I.A. Barylyak[1], N.L. Barylyak[2], E.A. Karaseva[1]

[1]Tver State University, Tver
[2]First St. Petersburg State Medical University named after Academician I.P. Pavlova, St-Petersburg

The article presents the results of a theoretical study of the problem of attention deficit hyperactivity disorder. The anamnesis of attention deficit hyperactivity disorder, the theory of the etiology of the syndrome, its classification, psychological work with the disorder were studied.

***Keywords**: attention deficit hyperactivity disorder, MMD (minimal cerebral dysfunction), etiology, neuropsychiatric disorder.*

УДК 37: 376.4

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ЛОГИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

О.В. Дорошенко[1], Н.Н. Васильева[1], А.В. Корнилова[2]

[1]АНО ВО «Российский новый университет», Москва
[2]Монтессори-центр «Leonis», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.095

Рассматривается проблема формирования логико-грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Использована комплексная методика, направленная на оценку восприятия и понимания простых флективных, прямых и обратных конструкций, выражающих пространственные отношения, временную последовательность, сравнительные и логические отношения. Результаты эмпирического исследования отражают закономерности развития детей дошкольного возраста и свидетельствуют о неравномерности формирования речемыслительной деятельности и понимания различных логико-грамматических конструкций старшими дошкольниками с ОНР (III уровня).

Ключевые слова: *дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи, грамматический строй речи, логико-грамматические конструкции.*

Своевременное формирование грамматического строя языка является важным аспектом полноценного речевого и общего психического развития ребенка. Исследователи подчеркивают, что сформированный грамматический строй речи – непременное условие успешного и своевременного развития монологической речи, речевого общения, когнитивных функций, формирования социальных связей, функций регуляции своего собственного поведения и деятельности (Н.Д. Арутюнова, Т.В. Ахутина, А.Н. Гвоздев, Н.И. Лепская, С.Н. Цейтлин).

В условиях нарушенного речевого развития затрудняется формирование всех компонентов речи и системы языка (Т.В. Ахутина, Т.В. Волосовец, А.Н. Гвоздев, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова). Для детей с общим недоразвитием речи (ОНР) характерно запоздалое по сравнению с нормой формирование грамматических форм и категорий языка, дисгармоничность становления морфолого-синтаксической системы языка, семантических и формально-языковых компонентов, искажение общей картины речеобразования. Грамматические формы словообразования, словоизменения, типы предложений появляются у детей с ОНР, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии (Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Соботович, Т.Б. Филичева, Т.В. Захарова).

При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи. Усвоение грамматических норм идет по мере обогащения активного и пассивного словаря. Понимание грамматической системы языка, и прежде всего семантической структуры предложения, требует от ребенка структурного понимания ситуации (Е.Ф. Соботович) [8]. Несформированность логико-грамматических конструкций в старшем дошкольном возрасте является одним из факторов возникновения трудностей при овладении детьми чтением и письмом.

Анализ научной и методической литературы показывает, что понимание детьми логико-грамматических конструкций является очень важным и в то же время недостаточно изученным аспектом грамматического строя языка. Поиск оптимальных путей психолого-педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи, выбор коррекционных технологий должны осуществляться в русле системного и интегративного подходов, основанных на полных и глубоких представлениях об особенностях и возможностях развития детей. Начальным этапом прогнозирования и моделирования коррекционно-педагогического процесса является диагностика. В связи с этим *целью* эмпирического исследования было конструирование диагностического комплекса и изучение особенностей восприятия и понимания логико-грамматических конструкций старшими дошкольниками с ОНР.

В работе приняли участие дошкольники 6,5–7 лет с логопедическим диагнозом ОНР (III уровня). Диагностический комплекс был сконструирован на основе подходов и методических разработок, представленных в работах И.В. Баскакиной и М.И. Лынской [1], С.И. Карповой и В.В. Мамаевой [2], Е.М. Косиновой [3], А.Р. Лурия [4], О.А. Новиковской [5], Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [6], А.В. Семенович [7]. Методика включала задания, сгруппированные в 5 блоков.

1-й блок заданий – простые флективные конструкции (А.Р. Лурия). В группу вошли афлективные конструкции, конструкции с флексиями инструментального творительного падежа и простые инвертированные. Для выполнения задания детям давали ключ, гребешок, карандаш и предлагали показать два последовательно называемых предмета: «карандаш–ключ», «ключ–гребешок», «гребешок–карандаш»; показать «ключом карандаш», «гребешком ключ», «карандашом гребешок»; «карандаш гребешком», «ключ гребешком», «карандаш ключом».

2-й блок заданий – пространственные конструкции (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго). Были использованы прямые и обратные конструкции, в состав которых входят пространственные отношения,

выраженные посредством пространственных представлений и предлогов. Для выполнения заданий был использован наглядный материал в виде картинок. Блок включал 4 серии.

В *первой серии* ребенку нужно было показать предмет, задуманный логопедом при помощи слов, указывающих пространственные отношения (между, выше, ниже, слева, справа, над, на верхней/нижней): «Скажи, что находится на полке выше медведя», «Скажи, что находится на полке ниже медведя», «Скажи, что находится на полке между машиной и мячом», «Скажи, что находится на полке слева от самолета», «Скажи, что находится на полке над мячом».

Во *второй серии* требовалось указать положение животного, изображенного на картинке посредством слов (левее, правее, дальше, ближе): «Где находится собака по отношению к другим животным?», «Кто из зверей находится дальше всего от обезьяны?», «Кто из зверей находится ближе всего к школе?», «Между кем находится мышь?».

В *третьей серии* нужно было показать картинку, описываемую логопедом с помощью предлогов (перед, за, между, в, под): «Где – «спичка лежит на коробке?», «спичка лежит между коробками?», «спичка лежит в коробке?», «спичка лежит под коробком?», «спичка лежит перед коробком?», «спичка лежит за коробком?».

В *четвертой серии* детям выдавались игрушки: мяч, кукла, медведь, яблоко, карандаш, лист бумаги с нарисованным крестиком. Предлагалось выполнить задание и ответить на вопросы: «Положи мячик справа от куклы. Куда ты положил мячик?», «Положи пирамидку между куклой и мячом. Куда ты положил пирамидку?», «Возьми мишку и посади его сзади куклы. Куда ты посадил мишку?», «Положи яблоко перед куклой. Куда ты положил яблоко?», «Возьми карандаш и нарисуй кружок под крестиком. Где ты нарисовал кружок?», «Нарисуй кружок так, чтобы крестик был между кружками. Где находится крестик?».

3-й блок заданий – временные конструкции (Е.М. Косинова, О.А. Новиковская, С.И. Карпова, В.В. Мамаева). В эту группу отношений входят активные обратные конструкции, которые содержат временные последовательности. Было проведено две серии.

В *первой серии* ребенку было предложено послушать Незнайку и исправить ошибки, если сказано неверно: «Сначала садятся за стол, а потом моют руки». «Сначала раскрашивают картинку, а потом ее рисуют». «Сначала я начал разговаривать, а потом попрощался». «Сначала бельё стирают, а потом вешают сушить». «Сначала появилась радуга, а потом пошел дождь». «Сначала была оттепель, а потом мороз».

Во *второй серии* ребенку было предложено ответить на вопрос «Что Витя сделал раньше?»: «Витя поужинал после того, как сходил в магазин». «Витя подружился с Машей, прежде чем уехал на море». «Витя много тренировался, прежде чем выступил на соревнованиях». «Прежде чем пойти в школу, Витя позавтракал». «Витя погладил

рубашку, после того как надел ее». «Витя выпил сок после того, как пришел с улицы».

*4-й блок заданий – сравнительные конструкции (*А.В. Семенович, О.А. Новиковская). Данная группа включает в себя активные конструкции, заключающиеся в сравнительных отношениях.

В *первой серии* ребенку предлагалось закончить предложения по образцу (если дерево выше куста, то куст ниже дерева): «Если Вася старше Миши, то Миша…», «Если камень тяжелее шишки, то шишка…», «Если дуб толще, чем береза, то береза…», «Если автобус едет быстрее, чем велосипед, то велосипед едет…».

Во *второй серии* было предложено исправить фразы, если они неверные: «Бабушка младше мамы», «Кошка старше котёнка», «Дочка младше мамы», «Папины ботинки сыну малы».

В *третьей серии* было предложено послушать и ответить на вопросы: «Игорь грустнее Жени. Кто веселее?», «Вера тяжелее Кати. Кто легче?», «Миша темнее Коли. Кто светлее?», «Полкан лает чаще Жучки. Кто лает реже?», «Кухня теплее спальни. Где холоднее?».

5-й блок заданий – логические конструкции (Л.А. Комарова, И.В. Баскакина, М.И. Лынская, О.А. Новиковская). Эту группу составили сложноподчиненные предложения, пассивные конструкции и активные конструкции с логическими инверсиями. Детям были предложены картинки, которые использовались для наглядного подкрепления. Блок включал четыре серии.

В *первой серии* предлагалось послушать и исправить предложение: «У грибов в ведре много ребят», «Флажок махал Колей», «Шелковая юбка купила Марину», «Динозавры много знают об ученых», «Ваза стоит в стеклянной розе».

Во *второй серии* предлагалось послушать внимательно и ответить на вопросы: «Брат сестру зовет домой. Кто дома? Кто на улице?», «Лену слушал Петя. Кто говорил? Кто слушал?», «Собаку укусила оса. Кто кусался?», «Ваню ударил Петя. Кто драчун?».

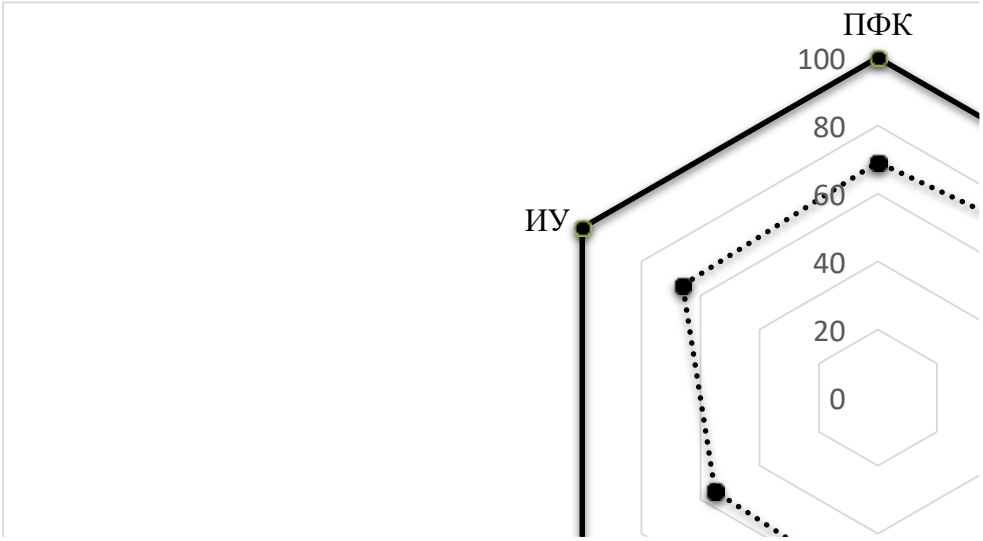
В *третьей серии* предлагалось послушать и ответить, правильно ли сказано: «Дашей одета кукла», «Бабушкой приготовлена каша», «Мышкой поймана кошка», «Верой куплена гитара».

В *четвертой серии* ребенку было предложено послушать Незнайку и исправить ошибки, если сказано неверно: «Листья пожелтели, потому что наступила осень», «Солнышко прячется, потому что ночью темно», «Дети слепили снежную бабу, потому что выпало много снега», «Цветы не поливали, потому что они завяли», «У Миши сегодня день рождения, потому что ему купили машинку».

Профиль сформированности понимания логико-грамматических конструкций детьми старшего дошкольного возраста ОНР (III уровня) представлен на рисунке ниже.

Анализ результатов диагностики по первому блоку заданий

показал, что в большинстве случаев дети справлялись с аффективными конструкциями и конструкциями с флексиями творительного падежа. При этом восприятие инвертированных конструкций у половины группы вызвало трудности, дети их воспринимали как конструкции с привычным активным порядком слов.



Профиль сформированности понимания детьми логико-грамматических конструкций: ПФК – простые флективные конструкции; ПО – пространственные конструкции; ВП – временные последовательности; СР – сравнительные конструкции; ЛК – логические конструкции; ИУ – итоговый уровень

При выполнении заданий на оценку понимания временной последовательности (3-й блок) дети опирались только на слух, перед ними не было наглядной опоры, что вызвало определенные трудности. Затруднительны для восприятия были предложения, содержащие союзы: «после того как» и «прежде чем», они были незнакомы многим детям.

Во время работы над 4-м блоком заданий дети допустили большое количество ошибок. Незнание детьми антонимичных пар затрудняло выполнение задания. Многие после длительных пауз действовали путем угадывания, произнося слова в неправильной форме.

Пятый блок заданий, ориентированный на определение уровня понимания логических конструкций, был выполнен с разной успешностью. Если первая серия вызвала положительное эмоциональное подкрепление и подняла детям настроение, что позитивно отразилось на мотивации при выполнении заданий, то во второй, третьей и четвертой сериях сложности возникли у большинства детей. Данные задания предполагали анализ несоответствия между порядком слов и последовательностью действий, которые необходимо было мысленно инвертировать и изменить конструкцию. Так, дети понимали, что предложение сказано неверно, но не могли его изменить. Им доступно было изменение последовательности слов в предложении и окончаний слов.

Анализ результатов проведенной оценки восприятия и понимания

логико-грамматических конструкций старшими дошкольниками с ОНР (III уровня) показал, что применение комплексной методики, направленной на изучение сформированности понимания простых флективных, прямых и обратных конструкций, выражающих пространственные отношения, сравнительных, логических конструкций; понимания временной последовательности позволило количественно и качественно оценить изучаемые показатели, выявить ряд особенностей, отражающих закономерности психического развития детей старшего дошкольного возраста и раскрывающих специфику детей, участвовавших в исследовании.

Наиболее высокие результаты дети продемонстрировали в заданиях, направленных на оценку понимания простых флективных конструкций и конструкций, выражающих пространственные отношения. Так, в задании на понимание простых флективных конструкций были установлены в одинаковой степени высокий и средний уровни и отмечено, что многие дети понимали цель заданий, оживленно учавствовали в их выполнении. При оценке понимания пространственных отношений также большая часть группы не испытывала затруднений, что может быть связано с использованием в данной серии наглядного материала в виде картинок и игрушек, что мотивировало детей и создавало опору для зрительно-пространственного анализа.

Наиболее низкие показатели обнаружены по результатам выполнения заданий, направленных на понимание временной последовательности, сравнительных и логических конструкций. Так, в задании на определение понимания временной последовательности дети опирались только на слух, перед ними не было наглядной опоры, в результате они совершали больше ошибок и их заинтересованность к концу выполнения заданий снижалась.

Задания, ориентированные на определение уровня понимания логических конструкций, содержащих пассивные и активные конструкции с логическими инверсиями, вызвали положительный эмоциональный отклик у детей, очень подняли им настроение, дети с радостью исправляли неверные конструкции. Сложности у большинства детей вызвала конструкция, характеризующаяся несоответствием между порядком слов и последовательностью действий. Несмотря на позитивный эмоциональный и мотивационный настрой при выполнении данного задания, все дети испытывали трудности в понимании сравнительных и логических отношений.

Полученные результаты свидетельствуют о неравномерности развития речемыслительной деятельности и понимания различных логико-грамматических конструкций у старших дошкольников с ОНР (III уровня). С одной стороны, это указывает на их потенциальные возможности в развитии, с другой – на необходимость разработки коррекционной логопедической работы, учитывающей профиль сформированности понимания детьми различных логико-грамматических конструкций.

Список литературы

1. Баскакина И.В., Лынская М.И. День рождения Р. Логопедические игры. М.: Айрис-пресс, 2015. 112 с.
2. Карпова С.И., Мамаева В.В. Развитие речи и познавательных способностей дошкольников 6–7 лет: 33 лексические темы. СПб.: Речь, 2017. 144 с.
3. Косинова Е.М. Уроки логопеда: Тесты на развитие речи для детей от 2 до 7 лет. М.: Эксмо, 2009. 64 с.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. СПб.: Питер, 2018. 768 с.
5. Новиковская О.А. Логопедическая грамматика для детей: пособие для занятий с детьми 6–8 лет. СПб.: Корона-Принт, 2017. 64 с.
6. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Диагностический альбом для исследования особенностей познавательной деятельности. Дошкольный и младший школьный возраст. М.: АРКТИ, 2017. 66 с.
7. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2017. 474 с.
8. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. М.: Классикс Стиль, 2003. 160 с.

Об авторах:

ДОРОШЕНКО Оксана Викторовна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой специального дефектологического образования АНО ВО «Российский новый университет» (105005, Москва, ул. Радио, 22), e-mail: doroshenko_oksan@mail.ru

ВАСИЛЬЕВА Надежда Николаевна – доктор биологических наук, доцент, профессор кафедры специального дефектологического образования АНО ВО «Российский новый университет» (105005, Москва, ул. Радио, 22); e- mail: nn_vasilyeva@mail.ru

КОРНИЛОВА Александра Владимировна – логопед Монтессори-центра «Leonis» (г. Москва, ул. Татьяны Макаровой, 6), e-mail: kornilova27021999@yandex.ru

SENIOR PRE-SCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDER-DEVELOPMENT: PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF LOGICAL-GRAMMATICAL CONSTRUCTIONS

O.V. Doroshenko[1], N.N. Vasilyeva[1], A.V. Kornilova[2]

[1]Russian New University, Moscow
[2]Montessori Center «Leonis» Moscow

The article is devoted to the formation of logical and grammatical constructions in children of preschool age with a general speech under-development. A complex technique was used in the work, aimed at assessing perception and understanding of simple inflectional, direct and inverse constructions expressing spatial relations, time sequence, comparative and logical relations. The results of the empirical study reflect the development patterns of preschool children, testify to the irregular formation of speech and thinking activity and understanding of various logical and grammatical structures in older preschoolers with general speech under-development (level III).

Keywords: *preschool children, general speech under-development, grammatical structure of speech, logical and grammatical constructions.*

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 159.22

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМА СОДЕРЖАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ БУДУЩЕГО

В.К. Баринов, Ю.А. Самоненко

Дмитровский институт непрерывного образования
государственного университета «Дубна», Дмитров

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.102

Обсуждаются концептуальные вопросы содержания образования в аспекте достижения основной цели образования – овладения школьником умением учиться самостоятельно. Предложено структуру содержания образования представить в виде модели «древа целей образования», которое даст ориентировку участникам образовательного процесса, а главное – учащемуся как субъекту учебной деятельности – при отборе учебного материала для реализации личностного образовательного проекта. Определено содержание методологического компонента знаний как важной составляющей общеучебных умений, рефлексивных способностей и теоретического мышления учащихся. Результаты работы могут быть использованы для совершенствования образовательных систем среднего общего и среднего профессионального образования.

Ключевые слова**:** *содержание образования, субъект учебной деятельности, личностный образовательный проект, древо целей образования, системное мышление, метапредметные компетентности, умение учиться, рефлексивные способности.*

Вопросы содержания образования неизменно находятся в центре внимания при обсуждении психологических и педагогических проблем общей и профессиональной подготовки на разных уровнях образования. Новые знания о мире и человеке, производственных и социальных технологиях развиваются столь стремительно, что достаточно полно отразить их современное состояние в учебных программах не представляется возможным. В связи с этим изменился подход к целеполаганию в массовом образовании. Приоритетной целью признано обретение выпускником школы умений учиться, быть компетентным партнёром в труде и деловом общении, позиционировать себя как состоявшуюся личность. Учитель должен помочь воспитаннику обрести рефлексивную опору для процессов самовоспитания, самообразования и самоопределения. Это главное в миссии учителя.

Актуальность научного обоснования решения этих задач обнаружилась в ситуации пандемии опасного вируса. Система образования с трудом выдерживает это испытание. Поскольку катаклизмы планетарного масштаба возможны и в будущем, необходимо безотлагательно вернуться к проблематике психолого-

педагогической готовности образования к решению новых задач в изменившихся условиях жизни. И дело здесь не в технических проблемах коммуникаций ученика и школы для организации удаленного обучения. Слабое место оказалось в звене психологического и педагогического обеспечения массового образования, проявившееся в условиях дефицита непосредственного контакта – в первую очередь недостаточная мотивация учения, а главное – неумение организовать свою учебную деятельность, которая обычно реализуется управляющими действиями учителя. Эти вопросы стояли в повестке дня в период расцвета научных изысканий в сфере отечественного образования. Наиболее заметный прогресс в разработке данной проблематики отмечен во второй половине прошлого столетия.

Реализуемые в настоящее время педагогические инновации во многом обязаны продуктивному потенциалу психологических концепций, являющихся их основой (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.). Теоретические разработки научных школ реализовывались в практике инновационного образования, а новаторский опыт учителей стимулировал развитие различных отраслей педагогической науки (В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, Е.Н. Ильин, А.Н. Тубельский и др.). Перед научным сообществом возникла проблема охватить это многообразие подходов, концепций, принципов, моделей и образовательных практик общей теорией развития человека, которые позволила бы создать образовательную систему, отвечающую основным целям образования в современную эпоху. Главный итог поисков в последние десятилетия состоит в осознании необходимости включения в содержание обучения общедеятельностных компонентов, так называемых метапредметных знаний, которые, будучи усвоенными, послужат ученику интеллектуальными средствами умственного труда. Труды отечественных психологов оказали заметное влияние и на развитие мировой педагогической науки и образования.

Вместе с тем остались недостаточно проработанными общетеоретические и методические проблемы развития учащегося как субъекта деятельности. Это касается вопросов содержания и технологий формирования метапредметных компетенций, системного мышления, рефлексивных способностей, организации личностно ориентированного образования, а также ряда других проблемных вопросов теории обучения. Необходимо учитывать тот факт, что в России образовательная практика, так и не освоив ресурс отечественной науки, озаботилась заимствованием зарубежных образовательных моделей и технологий. Особое влияние – как положительное, так и негативное – оказывает на современную систему образования и технический прогресс: вскружили голову возможности новых информационных технологий. Именно на них стали возлагать неоправданно высокие

надежды в реализации целей образования, которые никак не связаны с оперативным получением и переработкой большого объема данных. Однако вскоре педагогическому сообществу стало ясно, что извечные проблемы смыслов жизни, общения, внутренней свободы, способностей к саморазвитию и творчеству, – всего того, что относится к сфере развития личности, не могут быть решены цифровыми технологиями. В зарубежных системах образования, в том числе и в цифровой педагогике, имеется немало положительного. Представляют интерес перспективные исследования по когнитивной педагогике и проблеме скаффолдинга [1, 2]. Вместе с тем, перенос всего комплекса практикуемых за рубежом образовательных систем в нашу социально-экономическую систему и культурную почву, с нашей точки зрения, не оправдано.

Первым шагом к решению данной проблемы является ретроспективный анализ концептуальных основ, на которых базировалась недавняя перестройка образования, представленная в форме ее нормативных документов, в первую очередь образовательных стандартов. Неизбежность дискуссии вокруг реформы, отраженной в образовательных стандартах, хорошо понимали и ее авторы. В разделе «Фундаментальное ядро содержания общего образования» отмечено: «*Краткий формат Фундаментального ядра открывает возможность создать зону консенсуса для формирования ныне отсутствующего целостного взгляда на содержание школьного образования и на новой основе приступить к решению проблемы межпредметных связей, согласуя научное знание различных областей на этапе предварительной разработки»* [9].

Настоящая статья откликается на данный призыв. В наших исследованиях была поставлена цель разработки концептуальных положений, которые могли бы выступить недостающими элементами для обеспечения целостного взгляда на содержание среднего общего и профессионального образования. В ее достижении авторы стремились внести свой вклад в ответы на вопросы, относящиеся к тройке наиболее значительных проблем среднего образования:

1. Как активизировать учащегося в учебной работе, способствуя формированию его как субъекта деятельности?

2. Как совместными усилиями участников образовательного процесса построить индивидуальную образовательную траекторию ученика?

3. Как развить познавательные компетенции, и в частности мыслительные способности учащегося?

Соответственно этим запросам в работе были поставлены следующие задачи:

1) разработать *концепцию субъекта учебной и трудовой деятельности* на теоретико-методологических основах культурно-исторического и системно-деятельностного подходов;

2) представить социокультурные и психолого-педагогические обоснования целесообразности использования модели «древа целей образования» как основы для разработки и реализации *личностного образовательного проекта*;

3) определить *состав методологического компонента знаний*, лежащего в основе общеучебных умений, рефлексивных способностей, теоретического мышления и других атрибутов развития учащихся.

Реализация замысла осуществлялась на протяжении ряда лет в рамках федеральных программ и проектов. Исследования были поддержаны грантами РГНФ, а также выполнялись в инициативном плане коллективами научных и образовательных учреждений, прежде всего факультетами психологии и дополнительного образования МГУ им. М.В. Ломоносова, Дмитровским институтом непрерывного образования госуниверситета «Дубна», Институтом физической химии и электрохимии РАН (последний – в рамках проекта «Академический класс в московской школе»). Были разработаны и экспериментально проверены теоретические модели, которые в совокупности с существующими знаниями наук о человеке выступают основой решения актуальных обозначенных выше проблем системы отечественного образования.

Эргатическая концепция субъекта трудовой и учебной деятельности

Понятие субъекта деятельности является едва ли не центральным в общей психологии, опорным для таких ее отраслей, как психология труда, педагогическая и возрастная психология, инженерная психология, психология способностей. Также это понятие является отправным для системы педагогических наук. Вместе с тем в настоящее время нет согласованной точки зрения на его содержание. Дискуссии по этой проблематике продолжаются [5]. На наш взгляд, причина расхождения в трактовке феномена *субъектности* лежит в плоскости разночтения онтологического понимания деятельных отношений в природе человека.

Предлагаемая авторами концепция и модель субъекта трудовой и учебной деятельности базируется на теоретико-методологических воззрениях культурно-исторического и системно-деятельностного подходов. Приверженцами этих авторитетных научных платформ являются многие отечественные и зарубежные специалисты.

Нами в рамках названных походов избран новый ракурс рассмотрения проблемы субъектности.

Концепция опирается на два базовых положения.

1. В функциональной структуре деятельности коллективного субъекта можно выделить инвариантные полюсы (позиции), присущие любому трудовому коллективу – от первобытной общины до современной транснациональной корпорации. В концепции они условно обозначены как «идеолог», «исполнитель», «руководитель», «стратег». В культурно-историческом процессе техническое, экономическое,

научное, организационное содержание этих полюсных позиций обогащается, сохраняя вместе с тем свою обобщенную структуру.

2. Психологическая структура субъекта-индивида в процессах фило- и онтогенеза проходит этапы становления и развития, уподобляясь структуре коллективного субъекта. Развитие ребенка идет по мере освоения качественных особенностей, присущих каждой из названных полюсных позиций. Результат интериоризации воплощается в *субъектность* – совокупность соответствующих полюсных психических состояний. За ними вследствие генетического родства можно закрепить тот же терминологический ряд, что и для коллективного субъекта труда.

К двум названным положениям примыкает и следующее, являясь в значительной степени их следствием. Оно определяет одну из областей практического приложения концепции, а именно – сферу образования.

3. Ведущим коллективным субъектом деятельности, в которую включен ребенок на протяжении длительного периода его жизни, является образовательное учреждение. Функционирование последнего должно обеспечить содержание и условия интериоризации учащимся педагогической модели школы, в соответствие с которой формируется главное обретение школьного периода – умение школьника учиться самостоятельно. Эти условия должны создаваться с учетом положений эргатической концепции субъекта трудовой и учебной деятельности. В общих чертах дадим характеристику упомянутых позиций.

«Идеолог» задает идею, общественный и личностный смысл работе трудового объединения, определяет содержательное наполнение каждой субъектной позиции, провозглашает этические нормы, которых должны придерживаться в работе его члены, создает возможности для профессионального совершенствования и карьерного роста работников. «Идеолог» несет ответственность перед членами коллектива и обществом за нравственную и правовую сторону миссии коллектива, за последствия этой деятельности в сфере экологии, экономики, культуры и других областей жизнедеятельности общества и государства. В связи с решаемыми профессиональными задачами «идеолог» должен в общих чертах владеть специальными понятиями, относящимися к различным профессиональным группам работников, уметь адаптировать их до уровня понимания каждого участника трудовой деятельности. В современном мире в позиции «идеолога» осуществляют деятельность высшее руководство управленческих, производственных, научных и культурных образований. Позиция «идеолога» предполагает не только широкие полномочия, но и наибольшую персональную ответственность за результаты деятельности сотрудников трудового коллектива. Существует много наименований должностей работников, выполняющих обязанности *первого лица*. В относительно недавней истории для крупных объединений использовались слова «вождь», «царь», «король», «император», «фараон». В объединениях меньшего

масштаба первые лица именовались градоначальниками, сюзеренами, феодалами, помещиками и т.п. В современной производственной и общественной культуре для названия этих постов используются термины «предприниматель», «директор», «командир», «предводитель», «шеф», «президент», «председатель» и т.п.

В образовании основная функция «идеолога» заключается в определении целей образования, в выборе научных оснований проектирования учебного процесса для различных контингентов учащихся, в выработке индикаторов развития учащихся и т.д. «Идеолог» должен доступно доносить до участников образовательного процесса дидактические и методические рекомендации, повышающие эффективность образовательного процесса. «Идеолог» в образовательном процессе – отчасти «собирательная» позиция. В ней обобщен опыт поколений практиков и итоги изысканий специалистов педагогической науки. В этой позиции рассматриваются правовая сторона работы образовательных учреждений. Таким образом, за исполнение функции «идеолога» в широком смысле ответственна образовательная система. Вместе с тем участники образовательного процесса, общественность, органы управления образования *делегируют* осуществление идеологической функции «первому лицу» образовательного учреждения – его директору. Это не исключает его возможности расширить круг идеологических воззрений на содержание педагогического процесса в своем образовательном учреждении, создав так называемую *авторскую* школу.

Основная функция руководителя в реальных трудовых коллективах заключается в организации и поддержании в рабочем состоянии целостной системы всех производственных, научных или культурных процессов в зависимости от того, какой именно трудовой деятельностью руководит персона, определенная для выполнения этой функции. Руководителю необходимо понимать сущность осуществляемой трудовой деятельности; уметь подобрать в свое подразделение исполнителей, способных выполнять необходимые трудовые задачи; обеспечить их деловое сотрудничество. Руководитель должен постоянно взаимодействовать с работниками, находящимися в иных функциональных позициях. Существует много наименований должностей работников, выполняющих обязанности руководителя. В современной производственной и общественной культуре эти посты обозначены словами «бригадир», «мастер», «начальник отдела или цеха», «руководитель секции магазина», «заведующий лабораторией» и т.п.

В организации учебной работы учащихся руководящую функцию, особенно в начальной школе, выполняет учитель. В дальнейшем круг лиц, непосредственно руководящих обучением и воспитанием детей, расширяется за счет вхождения в него учителей-предметников, педагогов дополнительного образования, психологов,

авторитетных родителей, администрации.

Особое внимание в разрабатываемой модели трудовой и учебной деятельности мы уделили субъектной позиции, которую условно обозначили именем «стратег». В описываемой модели в этой функциональной позиции работника сосредоточена ответственность за решение перспективных задач, прежде всего за совершенствование инструментария трудовой деятельности. Имеются в виду не только традиционные средства для производства материальной продукции (машины, станки, оборудование и т.п.). Все больше надежд возлагается на ИКТ-технологии, в частности на искусственный интеллект. Вместе с тем многие специалисты указывают на опасность неоправданной цифровизации в управлении гуманитарными процессами. В модели учебной деятельности требования к персоне в позиции стратега еще более строгие. Цифровые, информационные технологии «девятым валом» накрывают сейчас всю образовательную сферу. Здесь также возникают острые проблемы их избыточного использования.

Функция исполнителя – на первый взгляд наименее сложная. В реальных трудовых коллективах ее выполняют рабочие, обслуживающий персонал сферы услуг и транспорта, рядовой состав военнослужащих, музыканты оркестра, специалисты низового звена, не имеющие в своем подчинении работников. Однако и здесь все не так просто. Исполнитель – это не робот, запрограммированный на выполнение определенных операций. Обязательным условием его успешной работы является мотивация, заинтересованность в позитивном результате не только собственных действий, но и общего итога деятельности коллектива в целом. Исполнитель должен понять и принять идеологию коллективного субъекта, подчиняться внутренней дисциплине, признать распорядительную функцию непосредственного руководителя, уметь продуктивно контактировать со стратегом. Успешный исполнитель правильно соотносит личные запросы и способности с собственной субъектной позицией. У компетентного исполнителя есть все основания осознавать важность собственного участия в общем деле, высоко оценивать и гордиться своими виртуозными способности в своей специальности, быть удовлетворенным нравственными и материальными результатами своей деятельности.

Суть рассматриваемой эргатической модели состоит, повторим, в утверждении подобия структуры коллективного субъекта и субъекта-индивида (рис. 1, 2). В коллективном субъекте каждую позицию занимают отдельные персоны, а у субъекта-индивида все эти позиции проявляются как его *внутренние состояния*. Генетическое родство позиций коллективного субъекта труда и состояний субъекта-индивида дает основание сохранить для их обозначения те же термины, поскольку функционалы каждого субъектного полюса в обоих случаях (коллективного субъекта и субъекта-индивида) подобны.

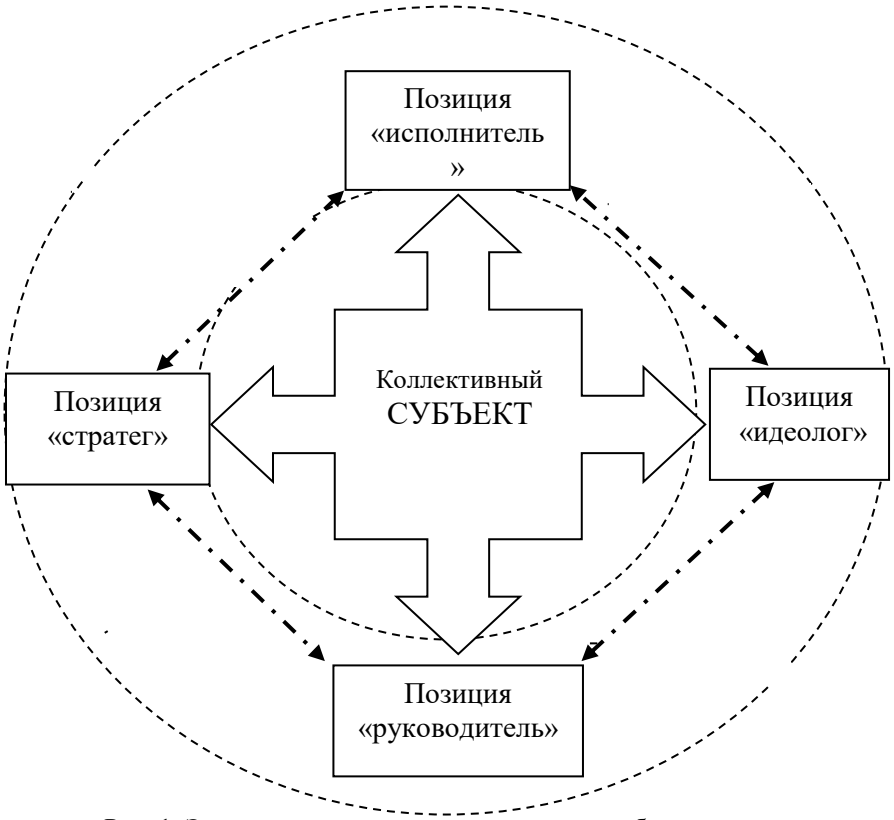


Рис. 1. Эргатическая модель коллективного субъекта деятельности. Модель обладает симметрией изображения всех позиций, их положение на схеме не означает иерархии в отношении друг друга

Позитивный результат деятельности коллективного субъекта труда и учебы возможен только в условиях эффективного взаимодействия всех персон, входящих в состав коллектива и занимающих все обозначенные в модели позиции. Аналогично между внутренними субъектными состояниями субъекта-индивида оправданно усматривать схожие отношения, что и в трудовых отношениях участников коллективного субъекта. Совокупность психических характеристик, относящихся к состоянию «идеолога», охватывают его личностную сферу: ценности, интересы, мотивацию. Устремления и оценка своих возможностей в ходе их реализации происходят не только как результат аналитической работы сознания, но и по большей части интуитивно, сопровождаясь характерными для этой позиции амбивалентными переживаниями. Состояние «руководитель» сопряжено с оперативным планированием действий. В этом состоянии наилучшим образом осуществляются процессы сосредоточения и удерживания внимания, концентрация разномодальных усилий, противостояние эмоциональным срывам и другим факторам, негативно влияющим на процесс деятельности, а в случае необходимости оно

инициирует готовность действовать по самоприказу. «Исполнитель» представляет состояние субъекта-индивида, при котором формируются и проявляются способности персоны выполнять стереотипные действия с необходимыми количественными и качественными показателями: продолжительностью, темпом, точностью, а также стойкостью переносить сопутствующие негативные эффекты (утомление, однообразие деятельности и т.п.). Состояние «стратега» характерно для субъекта-индивида в ситуации решения перспективных задач, в которых результат не может быть получен только за счет применения формально-логического метода рассуждений. Необходим системный анализ, привлечение жизненного опыта, включения механизмов интуиции.

Рис. 2. Эргатическая модель субъекта-индивида.
Модель обладает симметрией изображения всех состояний
положение на схеме не отражает иерархии в отношении друг друга

Категория субъектности, представленная в эргатической концепции, относится к числу системообразующих, объединяя две системы: одна есть мир внутренних психических процессов человека, и другая – внешняя среда, которая воздействует на человека и во многом направляет ход его внутренней жизни. Субъектность представляет собой присущее человеку качество, позволяющее сохранять свою принадлежность к роду человеческому вне зависимости от социальной или культурной среды, в которой он воспитывается. Интересно, что

развиваемое в настоящей работе понятие субъектности перекликается с эго-состояниями в известной концепции Э. Берна («ребенок», «взрослый», «родитель»). Разведение состояния «взрослый» на два подсостояния – «взрослого-1» как носителя эмпирического опыта и «взрослого-2», способного к теоретическим обобщениям – дает совпадение эргатической и преобразованной таким образом модели Э. Берна [8].

Древо целей образования. Личностный образовательный проект

Молодому человеку, серьезно задумывающемуся о своем будущем, необходимо задаться перспективой на обозримый период своей жизни. Психолого-педагогические аспекты обстоятельно обсуждаются в трудах И.С. Якиманской [11]. Автором были предложены три типа приемов, направленных на активизацию ученика и формирующих такие новообразования, как целеполагание, планирование, рефлексию. С нашей точки зрения, для обретения подобных компетенций необходим соответствующий этим целям инструмент – *личностный образовательный проект*. Последний необходим в качестве ориентировочной основы для согласованных действий всех участников образовательного процесса, сопричастных к его реализации. В качестве его идеи может выступить модельное представление, так называемое *древо жизни.* Это понятие достаточно широко распространено в гуманитарном знании и обозначает включенность каждого человека в жизненные процессы всего человечества, даже отдаленные от него во времени и пространстве. Архитектонике этой модели и должны быть уподоблены *цели образования*, поскольку образование – это и есть подготовка и погружение молодого человека в саму жизнь. Обобщенное знание о себе как субъекте деятельности должно стать исходным знанием, необходимым для поддержания процессов самосовершенствования и строительства самого себя.

В качестве наглядного представления, раскрывающего композицию модели «древа целей образования» (рис. 3), мы воспользовались метафорой Я.А. Коменского, предложившего яркий образ умственного развития ребенка: «*…ум человека, вступающего в мир, чрезвычайно удачно сравнивается с семенем, или зерном… …как это ясно, когда семя, посаженное в землю, внизу пускает маленькие корни, а выше дает ростки, из которых впоследствии, по врожденной силе, развиваются ветви и сучья; последние покрываются листьями, украшаются цветами и плодами. Следовательно, нет необходимости что-либо привносить человеку извне, но необходимо развивать, выяснять то, что он имеет заложенным в себе самом, в зародыше, указывая значение всего существующего*» [3].

Данное высказывание великого ученого, сделанное им почти четыре века назад, очевидно требует особенных дополнительных разъяснений в контексте современных научных воззрений. Однако

авторы считают, что подобного рода уточнения не входят в задачи, раскрываемые в рамках данной статьи.

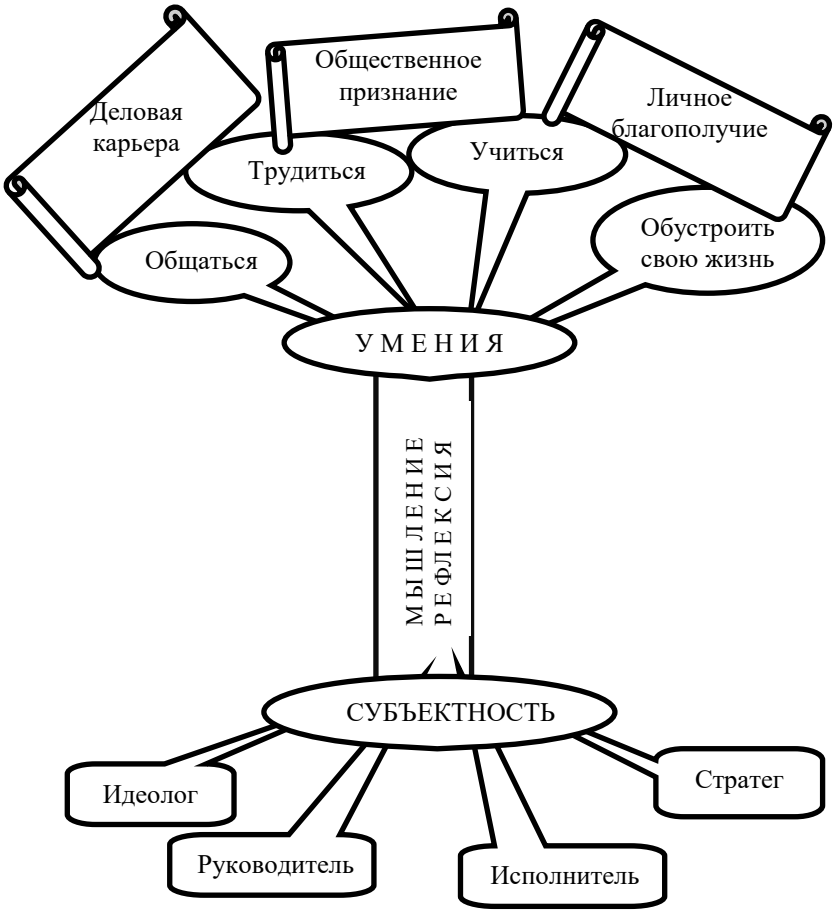


Рис. 3. Древо целей образования

Отметим, что авторы работы солидарны с Я.А. Коменским в том, что сущностную культурно-историческую природу человека как субъекта трудовой и учебной деятельности следует соотносить с природными задатками, которые присущи индивиду и требуют своевременного и рационального развития. Они, как и семена деревьев, могут вступать в стадию развития только в особой благоприятной среде, которой, с нашей точки зрения, является сконструированная оптимальным образом среда на основе эргатической модели. В корневой системе данного «древа» формируются и развиваются основополагающие элементы сознания молодого человека как субъекта деятельности. Уяснение человеком субъектных позиций «идеолога», «руководителя», «исполнителя» и «стратега», понимание их сущности и функционала, а главное – соотнесение их с собственной личностью «питают» и поддерживают его как субъекта деятельности, как корни дерева питают и поддерживают крону, обеспечивают рост и развитие листвы, цветов и плодов. Приобретенные субъектом деятельности

субъектные состояния выполняют корневую функцию в развитии комплексов компетенций, необходимых для продуктивной деятельной жизни современного человека.

В кроне «древа», образно говоря, раскрываются компетенции, «питаемые» корневой системой и необходимые для обретения человеком умений учиться, трудиться, общаться, самосовершенствоваться. В представленной модели «древа» крона обозначает наиболее вариативную совокупность черт, особенностей характера, привычек, пристрастий и т.п., которая относится к понятию «личность». Личность – вершина развития субъектности, но вместе с тем личностные качества воздействуют на нижележащие уровни, подобно тому как в реальном дереве крона питает соками его корни и все остальные компоненты этой органической системы. Системную завершенность «древа» обуславливает стволовая взаимосвязь «корней» и «кроны» древа. Срединной части ствола, питающей крону, соответствует развиваемые *мыслительные* способности человека. Внешней части ствола, флоэме, по которой питательные вещества нисходят от кроны к корням, соответствуют *рефлексивные* процессы.

Модель «древа» задает исходный вектор в образовательном пространстве учащегося. Своевременное обретение учеником субъектности предопределяет дальнейший успех молодого человека в учебе, труде и общественных отношениях. Обобщенное знание о себе как субъекте деятельности является исходным знанием, необходимым для процессов самосовершенствования и строительства «самого себя». Этому надо учить. *Воспитание субъектности является одной из главных задач современной школы.*

Мышление – стержневая опора всех компетентностей. В рассматриваемой модели «древа» жизни понятие мышления не рядоположено с другими высшими психическими функциями. Мышление – это «ствол древа», на котором держатся все компетенции человека. Известно, что уникальными мыслительными способностями может обладать человек, не имеющий академического образования. Многим успешным людям в прежние времена хватало эмпирического мышления, которое обреталось в жизненной практике. Современному человеку-труженику необходимо систематическое образование. Последнее, если оно получено, может дать прибавление к способностям как за счет обретения предметных знаний, так и за счет развития в образовательном процессе теоретического мышления. Это качество признавали в качестве ведущей компетентности многие авторитетные специалисты. Выдающийся отечественный философ и психолог Э.В. Ильенков так определил основное предназначение школы: «Школа должна учить мыслить» [4]. Солидарную позицию отстаивал в своих работах замечательный российский психолог образования В.В. Давыдов, отводивший особое внимание формированию теоретического мышления.

Вместе с тем не потеряла актуальности проблема поиска обоснований классификации других типов мышления, в результате чего сохраняется привычная классификация, построенная на основе различения типов задач, для решения которых оно задействовано: житейское (обыденное), проектное, научное, художественное, нравственное и т.д. Между тем очевидно, что в основе каждого из них лежит совокупность наиболее существенных именно для этого типа задач интеллектуальных инструментов: методов и приемов познания, образцов решения типовых задач и конструкторских решений, разного рода эвристик, концентрированных форм выражения житейской мудрости (притчи, пословицы, афоризмы и т.п.). Этот инструментарий (прежде всего познавательные методы, используемые в разных сферах умственного труда) образует пересекающиеся множества, чем объясняется явление «*переноса*» способностей, сформированных в одной предметной области, в другие. Эта мысль оформлена в виде летучего афоризма «Метод важнее результата», приписываемого Р. Декарту, автору знаменитого труда «Рассуждения о методе».

Далеко не всегда метод выступает как осознанное средство мыслительной деятельности. Как правило, мы не осознаем состава внутренних механизмов мышления и называем подобные процессы интуицией. Но их объективность метко выразил в полушутливой форме А. Эйнштейн «Образование – это то, что остается после того, когда забываешь все, чему учили в школе» [10]. Поясним эту мысль, прибегнув к терминологии известного отечественного психолога В.Я. Пономарева, выделявшего «прямой» и «побочный» продукты деятельности. Прямой – это тот, ради которого осуществляется процесс учения. В школьном образовании в большинстве случаев это предметное знание. Если оно получено, то приложенные усилия считаются успешными. Побочный продукт – это те психические новообразования, которым не придается особой ценности. Во всяком случае, контролю и формальной оценке эта компетенция непосредственно не подлежит. И если при этом не прибегнуть к положенным процедурам уяснения и отработки побочного продукта (а это и есть метапредметное знание, относящееся к сфере методологии), то оно перейдет в категорию несознаваемого. Со временем прямой продукт, т. е. частное знание, забудется, а побочный в силу его универсальности станет мощной опорой в системе деятельных отношений с миром, обнаружит себя явлением интеллектуального развития ученика.

С нашей точки зрения, оценку значимости предметной и методологической составляющей следует поменять местами, что должно быть отражено в учебных программах. Развитие мышления как ведущей цели школьного образования означает смену приоритетов в его содержании – от предметно-ориентированного знания на методологически продвинутое обучение, являющееся основой данной компетенции. Особую значимость в связи новыми научными и

прикладными задачами обрело системное мышление. Обстоятельное рассмотрение этой проблемы дается в трудах видного отечественного психолога З.А. Решетовой [6].

Обратная сторона мышления – рефлексивные процессы. Это функция сознания развитой личности. Рефлексия обращена к анализу прошлого опыта, ошибок и удач, источников полученных знаний, их достоверности и возможности использовать для решения перспективных задач.

Наши работы этого цикла связаны с обоснованием содержания и дидактических функций научных методологических знаний. Была поставлена задача выявить наиболее значимые из них с учетом возможности последующего их усвоения школьниками. На основе анализа олимпиадных, конкурсных задач, задач повышенной сложности, на «соображение» и так называемых развивающих задач был установлен перечень методологических инструментов, на которые их составители объективно опирались, предлагая тот или иной эвристический прием решения нестандартной задачи. Приведем этот не столь уж емкий список.

Понятия: абстракция, аддитивность, аксиома, алгоритм, анализ, аналогия, атрибут, вероятность, взаимодействие, вид и род, вещь, закон, идея, идеализация, изменение, иерархия, информация, качество, количество, константность, концепция, объект и предмет, объяснение, определение, отношение, парадокс, поведение, понятие, противоречие, синтез, свойство, связь, система, символ, состояние, структура, факт, элемент, явление.

Методы: аналогии, аналитический, генетический, дедукции, индукции, классификации, моделирования, наблюдения, от противного, приведение к нелепости, системный, теоретический, мысленного эксперимента.

Принципы: дополнительности, обратимости, сохранения, симметрии.

Категории: абсолютное и относительное, внешнее и внутреннее, количество и качество, необходимость и случайность, причина и следствие, явление и сущность.

Стоит обратить внимание на номенклатуру списка. Он содержит позиции, давно известные науке. В настоящее время этот перечень вряд ли может быть существенно дополнен новыми не известными ранее познавательными инструментами. Это означает, что методологическая грамотность современного научного сообщества немногим продвинулась в сравнении с методологическими установками наших предшественников. *В этой области нет лавинно увеличивающегося объема знаний*! В своих разработках мы изыскивали пути сознательного усвоения этих понятий старшеклассниками и студентами СПО [7] (об этом подробнее в продолжении статьи).

К сожалению, в рамках основного образования не существует условий, пригодных для формирования у учащихся всех позиций коллективного субъекта трудовой и учебной деятельности, а как

следствие – и соответствующих состояний субъекта-индивида. Наиболее благоприятные обстоятельства раскрываются в условиях интеграции основного и дополнительного образования учащихся и студентов в средней школе и СПО. Значительная степень свободы в организации проектных, исследовательских, конструкторских разработок студентов и школьников позволяет создать условия не только для получения ими результата запланированной деятельности, но и для рефлексии всех аспектов своей деятельности – сначала как коллективного субъекта, а затем и как субъекта-индивида, способного в дальнейшем к рефлексии в широком смысле.

Выводы

1. Реализация современных целей образования, прежде всего таких как умение учиться и трудиться, требует обновления концепции среднего общего и профессионального образования. Психологической основой концепции могут выступить идеи культурно-исторического и системно-деятельностного подходов, объединенные в непротиворечивую систему знаний эргатической концепции субъекта трудовой и учебной деятельности.

2. Теоретическая база концепции открывает возможность построения образовательной системы в органическом единстве двух типов знания. Один тип знания, назовем его опережающим, адресует ученика к закономерностям познания окружающего мира и самого себя. Его усвоение направлено на формирование рефлексии учащихся и выступают в функции установки к самостоятельной познавательной деятельности по усвоению знаний, предусмотренной учебными программами дисциплин, изучаемых в образовательном учреждении, а также знаний и компетенций, осваиваемых самостоятельно по дополнительным программам в связи с реализацией личностного образовательного проекта.

3. Определена номенклатура научных методологических знаний, необходимых для решения учебных задач, моделирующих реальные проблемы сферы науки и высоких технологий. Этот ансамбль методов достаточно компактен, не подвержен динамичным изменениям и посилен для усвоения старшими школьниками и учащимися СПО.

Список литературы

1. Valsiner J. Scaffolding within the structure of Dialogical Self: Herarchical dynamics of semiotic mediation // New Ideas in Psyhology 23 (2005) 197-2006.
2. Баринов В.К., Самоненко Ю.А. Скаффолдинг в дополнительном образовании старших школьников и студентов среднего профессионального образования // Психология способностей и одаренности: Мат. Всерос. науч.-практ. конф. (21–22 ноября 2019 г.) / под ред. проф. В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 128–132.
3. Коменский Я.А. Великая дидактика. Глава 5. / Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. М.: Педагогика, 1989 416 с.

4. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ, 2009. 112 с.
5. Леонтьев Д.А. Что дает психологии понятие субъекта: субъект как измерение личности // Эпистемология & Философия науки. Т. XXV. 2010. № 3. С. 136–153.
6. Решетова З.А. Психика и деятельность. Психический механизм усвоения // Национальный психол. журн. 2017. № 3 (27). С. 40–55.
7. Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Эргатическая модель зоны ближайшего развития: проектирование и освоение // Национальный психол. журн. 2017. № 3 (27). С. 82–91.
8. Самоненко Ю.А. Трансактный анализ Э. Берна: новое прочтение // Мир психологии. 2016. № 4. С. 256–261.
9. Фундаментальное ядро содержания общего образования / РАН, РАО; под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с.
10. Эйнштейн А. / Десять уроков жизни от Альберта Эйнштейна URL: https://www.cluber.com.ua/lifestyle/istoriya-uspeha-lifestyle/2011/12/desyat-urokov-zhizni-ot-alberta-eynshteyna/ (дата обращения: 10.06.2020).
11. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995 №2. С. 31–41.

Об авторах:

БАРИНОВ Василий Константинович – кандидат педагогических наук, доцент, директор Филиала ГБОУ ВО Московской области «Университет «Дубна» – Дмитровский институт непрерывного образования (141801, Московская область, Дмитров, мкрн ДЗФС, д. 23; 141800, Московская область, Дмитров, ул. Космонавтов, д. 33), e-mail: uni-dmitrov-otd@mail.ru

САМОНЕНКО Юрий Анатольевич – доктор педагогических наук, педагог дополнительного образования, научный сотрудник, научный руководитель лаборатории технического проектирования Филиала ГБОУ ВО Московской области «Университет «Дубна» – Дмитровский институт непрерывного образования (141801, Московская область, Дмитров, мкрн ДЗФС, д. 23; 141800, Московская область, Дмитров, ул. Космонавтов, д. 33), e-mail: m.academia@mail.ru

PEDAGOGICAL COMPETENCES OF A TEACHER: THE PROBLEM OF CONTENT IN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF THE FUTURE

V.K. Barinov, Yu.A. Samonenko

The Institute of continuing education at Dubna State University, Dmitrov

The article discusses the conceptual issues of the content of education in the aspect of achieving the main goal of education - mastering the ability of a student to learn independently. Proposed structure of education content represented in the form of the model – «financing education», which will offer guidance to participants in the educational process, and most importantly, the student as a subject of educational activity selection of educational material for the implementation of personal educational project. The content of the methodological component of knowledge as an important component of General educational skills, reflexive abilities and theoretical thinking of students is determined. The results of the work can be used to improve the educational systems of secondary General and secondary vocational education.

Keywords: *content of education, subject of educational activity, personal educational project, tree of educational goals, system thinking, meta-subject competence, ability to learn, reflexive abilities.*

УДК 159.922

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

А.Н. Сетраков

ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», Волгодонской филиал, г. Волгодонск

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.118

Рассматриваются особенности профессиональных ценностных ориентаций современных старшеклассников на этапе профессионального самоопределения. Определена сущность профессионального самоопределения, проблема и способы ее разрешения, факторы успешного осуществления. Раскрыты современные требования к процессу профессиональной ориентации старшеклассников в школе. Представлены основные подходы профессиональной ориентации школьников. Определена сущность профессионального самоопределения, проблема и способы ее разрешения, факторы успешного осуществления профессионального роста.

Ключевые слова: *личность, ценностные ориентации, трудовые ценностные ориентации, профессиональное самоопределение, дети старшего школьного возраста, личностная, психологическая, жизненная перспектива.*

Те преобразования, которые происходят в России, требуют повышенного внимания к проблеме самореализации, самоактуализации личности. И прежде всего это касается сферы ее профессиональных предпочтений. Во многом дальнейший успех в той или иной профессиональной деятельности зависит от успешно пройденного этапа профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение – это явление, которое оказывает влияние на дальнейший жизненный путь каждого человека, и не только в профессиональной сфере. Выбор профессии влияет на супружеские перспективы, финансовое благополучие, определяет такие личностные феномены, как самооценка, отношения с другими, самоуважение. Сложная задача профессионального самоопределения становится особенно актуальной в период окончания школы, когда неопределенность ценностных представлений о самой профессии смещает ориентиры на выбор предпочитаемого, желаемого образа жизни с помощью профессии. Все это затрудняет сделать правильный выбор и способствует постановке новой задачи перед исследователями: рассмотреть и изучить особенности профессиональных ценностных ориентаций современных старшеклассников на этапе их профессионального самоопределения.

Связь ценностных ориентаций учащихся старших классов со сферой профессионального выбора не отражается в достаточной

степени в научной литературе. Имеющиеся социально-психологические и психолого-педагогические исследования рассматривают структуру и динамику ценностных ориентаций личности в юношеском возрасте, влияние системы ценностных ориентаций на механизм регуляции поведения, связь ценностных ориентаций с личностными особенностями старшеклассников. В частности, чешский психолог Я. Гудечек определяет ценности как социальный феномен, содержащий в себе такие параметры, как идеи, нормы, цели и идеалы, общественные и природные явления, которые служат созданию социального прогресса и развитию человеческой личности [4]. Что касается ценностных ориентаций на этапе профессионального и социального самоопределения старшеклассников, то такие исследования в основном ограничиваются лишь констатацией факта их стихийности, обусловленной в значительной степени случайными жизненными ситуациями. Встречаются работы, исследующие корреляции ценностных ориентаций с профессиональной направленностью личности.

Цель исследования – изучить особенности профессиональных ценностных ориентаций современных старшеклассников на этапе профессионального самоопределения.

Результаты исследований

Проблема профессионального самоопределения рассматривалась многими авторами, в частности Е.А. Климовым [9], А.К. Марковой [13], Т.В. Кудрявцевым, А.В. Сухаревым [4], Н.С. Пряжниковым [15], Е.И. Головахо [3], Н.Н. Толстых [16], Б.В. Федоршиной [17], Н.Т. Долгушиной [5], М.Г. Магомедовой [12] и многими другими.

Все они отмечают, что профессиональное самоопределение неотделимо от личностного самоопределения, тем самым подчеркивая важность интересов, способностей, общей системы ценностей, мотивации, достижения социальной зрелости для успешности этапа профессионального самоопределения.

В целом этот феномен можно определить как «процесс становления мотивационно-смысловой доминанты субъекта труда в целом пространстве жизненного пути человека, где успешность профессиональной деятельности выступает критерием успешности жизни» [2, с. 184]; «определение человеком себя относительно выработанных в обществе (и принятых данным человеком) критериев профессионализма» [13]; «процесс и результат сознательного и самостоятельного выбора профессии» [18, с. 268–269].

Среди семи стадий профессионального становления Э.Ф. Зеер выделил стадию профессиональной подготовки к самостоятельному труду, которая хронологически совпадает с возрастом 16–23 года [7]. В ходе данной стадии корректируется, пересматривается и укрепляется профессиональное самоопределение. К этому возрастному периоду относится и старший школьный возраст (16–18 лет), когда впервые

возникает осознание связи будущего и настоящего, когда профессиональные намерения, начиная формироваться, оказывают влияние на весь этап профессионального самоопределения.

В этот период взросления перед старшеклассниками стоит вопрос о выборе своей будущей профессии, когда пересматриваются различные виды деятельности с позиции их сопоставления с имеющимися интересами, способностями, общей системой ценностей. Безусловно, данное сопоставление учитывается на любой стадии выбора, но более обобщенные ценностные ориентации, такие как понимание ценности профессии в социальной жизни или понимание того, что даст выбранная профессия, для себя осознаются позже частных интересов и способностей [6].

Ученые, изучающие вопрос ценностных ориентаций, едины в том, что комплекс ценностных ориентаций во многом определяет развитие и формирование личности человека. Каждому человеку присуща личная система ценностей. Она определяет ту совокупность принципов в понимании социальной реальности, а также собственного поведения и поведения других людей, которая и отличает нас друг от друга [8]. Через ценности и ценностные ориентации образуется и в них же проявляется отношение личности к себе, к миру, к будущей перспективе, в том числе и перспективе в области профессиональной деятельности. Одни старшеклассники связывают будущее с профессиональной деятельностью, другие – с личностными притязаниями и со своими будущими профессиональными успехами, для третьих важны дружба, любовь, семья.

Как полагает К.А. Абульханова-Славская, «больше возможностей», а следовательно, и преимуществ имеет та личность, которая обладает психологической, личностной и жизненной перспективой.

Личностная перспектива – это «не только когнитивная способность предвидеть будущее, но и целостная готовность к нему в настоящем, установка на будущее (например, готовность к трудностям в будущем, к неопределенности и т.д. Личностная перспектива открывается при наличии способностей как будущих возможностей, зрелости, а следовательно, готовности к неожиданностям, трудностям, присущего ей потенциала. Психологической перспективой обладает тот, кто способен предвидеть будущее, кто видит личностную перспективу, имеет жизненный опыт, личностный потенциал... Жизненная перспектива включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают возможность оптимизации дальнейшего жизненного продвижения» [1, с. 77]. Жизненная перспектива открывается тому, кто сам создал систему оптимальных (т.е. имеющих множество возможностей) жизненных отношений, «систему опор» [1, с. 77].

Ценностные ориентации – это одно из стержневых образований

зрелой личности, способной сделать самостоятельный и осознанный выбор профессии. Они могут стать опорой для старшеклассников в их успешном профессиональном самоопределении [14, 10].

Нами было проведено исследование трудовых ценностных ориентаций старшеклассников на этапе их профессионального самоопределения, в котором приняли участие 57 учащихся 10-х классов (25 юношей и 32 девушки), обучающихся в традиционном и профильном (с упором на изучение биологических и естественных наук) классах г. Волгодонска.

Диагностика направленности ценностных ориентаций проводилась с помощью методики Е.М. Павлютенкова «Трудовые ценностные ориентации учащейся молодежи». Задача заключалась в том, чтобы определить иерархию предпочитаемых трудовых ценностных ориентаций старшеклассников.

Под трудовыми ценностными ориентациями, согласно автору методики, будем понимать элемент внутренней структуры личности, выражающий ее субъективное отношение к общественно значимым ценностям труда и трудовой деятельности людей.

Старшеклассникам предлагался бланк, в котором находилось 98 понятий. Они обозначали названия ценностей трудовой деятельности человека. Респондентам нужно было вычеркнуть названия тех ценностей, которые для них имеют меньшее значение, а оставшиеся оценить по 7-балльной шкале, предварительно проранжировав их в порядке личной значимости. После обработки полученных результатов был учтен порядок, в котором располагались ценности, а также их принадлежность к одному из семи типов: ОЗ – общественно значимые ценности трудовой деятельности; СД – ценностные ориентации, связанные с содержанием труда; СТ – статусные достижения работника посредством трудовой деятельности; РТ – ценностные ориентации, направленные на результат труда; СМ – связанные с возможностью развития личности в процессе овладения профессией; СУ – связанные с возможностью применения своих способностей и самоутверждения в процессе труда; УТ – связанные с условиями труда.

Согласно эмпирическим данным, иерархия предпочитаемых трудовых ценностных ориентаций старшеклассников распределилась следующим образом и представлена на рис. 1.

Как видно из диаграммы, определяющими ценностными ориентирами в области будущей трудовой деятельности учащихся 10-х классов являются: 1) возможность материального благополучия; 2) статусные достижения в процессе труда; 3) условия труда. Учащиеся обоих типов классов (независимо от пола) однозначно поставили на первое место ценности, связанные с результатом труда (РТ); последнее же место занимают общественно значимые ценности трудовой деятельности (ОЗ). Причем ценностные ориентации РТ стоят на первом

месте у большего количества старшеклассников 10-го класса с традиционным обучением (88,9 %), то есть у еще не определившихся со своим профессиональным выбором, чем у их сверстников в классе с дифференцированным обучением (80 %), которые такой выбор уже сделали.

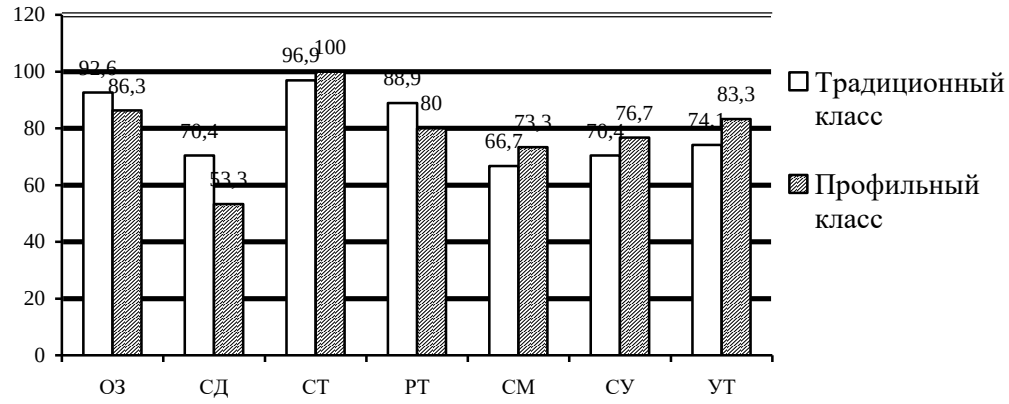


Рис. 1. Иерархия профессиональных ценностных ориентаций старшеклассников

Промежуточное положение занимают ценностные ориентации, показывающие возможность применения своих способностей и самоутверждения в процессе труда.

Незначительными для старшеклассников оказались такие трудовые ценностные ориентации, как возможность развития личности в процессе овладения профессией, содержание труда, общественно-значимые ценности профессиональной деятельности.

Для оценки значимости различий в трудовых ценностных ориентациях старшеклассников традиционного и профильного классов был использован *Q*-критерий Розенбаума, который не показал статистически значимых различий.

Интересны гендерные особенности трудовых ценностных ориентаций у старшеклассников. Они представлены на рис. 2.

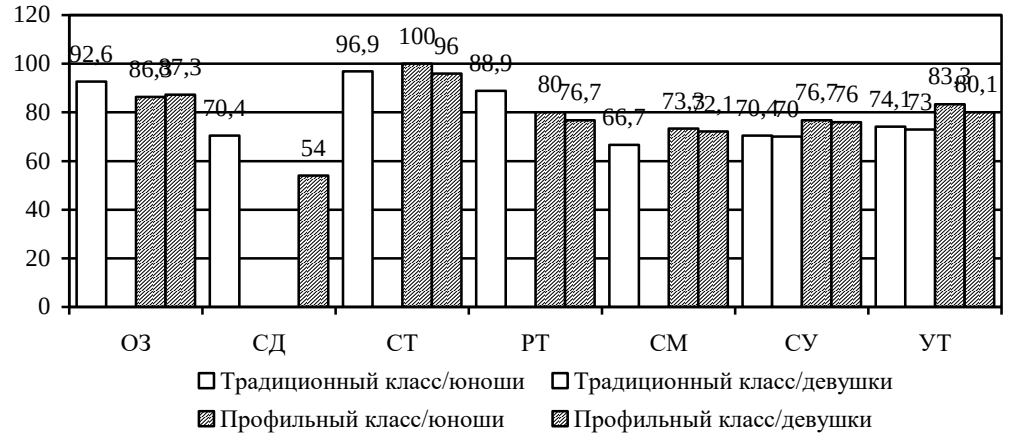


Рис. 2. Гендерные особенности иерархии профессиональных ценностных ориентаций старшеклассников

Как видно из рис. 2, имеются гендерные различия в иерархии трудовых ценностных ориентаций. Так, для девушек из профильного и традиционного классов наиболее важной трудовой ценностью являются условия труда и только потом результат труда, у юношей же результат труда стоит на первом месте.

Математическая проверка при помощи *Q*-критерия Розенбаума показала, что имеются статистически значимые различия в ценностных ориентациях между девушками и юношами как профильного, так и традиционного классов, то есть девушки как профильного, так и традиционного классов отличаются от юношей этих классов по своим трудовым ценностным ориентациям.

Выводы

Изучение трудовых ценностных ориентаций старшеклассников показало, что для всех без исключения учащихся самыми важными ценностными установками являются результат труда (высокая оплата профессиональной деятельности) и статусные достижения через выбор престижной профессии. Современные старшеклассники слабо представляют себе суть труда и сущность профессиональной деятельности, не видят того сложного и кропотливого труда, благодаря которому удается добиться желаемого. По этой причине их ценности, отражающие возможность развития личности в процессе овладения профессией, привлекательность содержания труда и общественно значимые ценности трудовой деятельности, не получили высокой оценки и не заняли достойного места в иерархии трудовых ценностных ориентаций.

Нами было доказано, что профессиональное самоопределение является основой профориентации выпускников, рассматривается как сложный динамический процесс формирования личностью системы своих основополагающих отношений к труду, развитию и самореализации индивидуальных особенностей личности, формированию им адекватных профессиональных намерений и планов, реалистического образа себя как профессионала.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избр. психол. тр. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 218 с.
2. Волков Б.С. Психология юности и молодости: учебное пособие. М.: Трикста: Академический проект, 2006. 254. С. 13
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. М.: Эксмо-Пресс, 2015. 254 с.
4. Гудечек Я.С. Ценностные ориентации личности. Психология личности в социалистическом обществе. М.: Гнозис, 1989. 125 с.
5. Долгушина Н.Т. Профессиональное самоопределение как компонент профессионального становления личности // Научно-теоретический журнал. 2013. 3–4 (16–17). С. 101–107. URL: https://cyberleninka.ru /article/n/professionalnoe-samoopredelenie-kak-komponent-professionalnogo-stanovleniya-lichnosti (дата обращения: 14.07.2020)

6. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. М.: Персей-АСТ, 2016. 354 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 329 с.
8. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников // Вопр. психол. 2018. № 4. С. 29–44.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 509 с.
10. Красникова А.Ю., Заикина А.И., Мустафинова Ж.Н. Ценностные ориентации как основа профессионального самоопределения // Молодой ученый. 2019. № 10 (248). С. 220–221. URL: https://moluch.ru/ archive/248/57032/ (дата обращения: 24.07.2020).
11. Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения // Вопр. психол. 2006. № 1. С. 39–54.
12. Магомедова М.Г. Профессиональное самоопределение личности // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». 2016. Т. 15. С. 26–30.
1. URL: http://e-koncept.ru/2016/86905.htm (дата обращения: 10.07.2020).
13. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
14. Петрухина С.Р. Особенности ценностных ориентаций студентов различных профилей профессиональной подготовки // Психолог. 2017. № 4. С. 10–20. DOI: 10.25136/2409-8701.2017.4.21811. URL: https://e-notabene.ru/psp/article_21811.html (дата обращения: 10.07.2020).
15. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособие. М.: МПСИ; Воронеж НПО «МОДЭК», 2002. 392 с.
16. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей // Вопр. психол. 2017. № 3. С. 65–69.
17. Федоршина Б.А. Профконсультационная работа со старшеклассниками / под ред. Б.А. Федоришина. М.: Просвещение, 2018. 214 с.
18. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учебник для вузов. М.: ВЛАДОС, 2001. 512 с.

Об авторе:

СЕТРАКОВ Александр Николаевич – полковник полиции, Волгодонской филиал ФГКОУ ВО «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (Ростовская обл., г. Волгодонск, ул. Степная, 40), e-mail: ivanivan0v74@yandex.ru

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF GRADUATES OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT

A.N. Setrakov

Volgodonsk branch of the Rostov Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Volgodonsk

The features of professional value orientations of modern high school students at the stage of professional self-determination are considered. The essence of professional self-determination, the problem and ways of its solution, factors of successful implementation are determined. The modern requirements for the process of vocational guidance of high school students are revealed. The main approaches to vocational guidance of schoolchildren are presented. The essence of professional self-determination, the problem and ways of its solution, factors of successful implementation of professional growth are determined.
Keywords: *personality; value orientations; labor value orientations; professional self-determination; children of senior school age; personal, psychological, life perspective.*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 372.853

СТРУКТУРА И МЕТОДИКА ОЦЕНКИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

И.И. Баженова

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт – филиал Российского государственного профессионально-педагогического университета, Нижний Тагил

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.125

Целью работы стала оценка сформированности экспериментальных умений по физике. Достижение поставленной цели было основано на таких методах исследования, как анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме формирования экспериментальных умений школьников, а также проведение опытно-поисковой работы. В качестве результатов проведённых нами исследований стала разработка трёхуровневой структуры экспериментальных умений и её адаптация к оценке сформированности экспериментальных умений учащихся после первого года обучения физике. Новизна работы заключается в разработке методики оценки экспериментальных умений школьников с учётом психологических факторов забывания осознанного учебного материала. Полученные результаты смогут найти широкое применение в работе школьных учителей, а также в ходе педагогической практики студентов.

Ключевые слова: *экспериментальные умения, уровни сформированности экспериментальных умений, критерии сформированности экспериментальных умений, оценка сформированности экспериментальных умений, физический прибор, забывание осознанных знаний, опытно-поисковая работа*.

Оценка сформированности экспериментальных умений школьников может основываться на выделении традиционной трёхуровневой структуры, однако производиться она должна на каждом из установленных уровней одновременно. В границах каждого уровня показатель сформированности экспериментальных умений может иметь различные показатели (табл. 1).

Чтобы увидеть картину сформированности экспериментальных умений, необходимо в дальнейшем провести поэлементный анализ состава знаний и умений на каждом уровне в отдельности. Анализ проводится при составлении сводной таблицы, в которую переносится список выделенных критериев и фиксируется правильность их выполнения каждым учеником. После этого подсчитываются показатели усвоения отдельных элементов знаний и умений каждого ученика в отдельности и класса в целом. По результатам поэлементного анализа учитель может делать выводы относительно сформированности экспериментальных умений, а также выявить типичные ошибки учащихся.

Таблица 1

Структура экспериментальных умений школьников

Уровни сформированности экспериментальных умений	Критерии сформированности экспериментальных умений
Репродуктивный	а) знание названия и назначения физического прибора; б) знание условного обозначения физического прибора; в) умение определять цену деления прибора и верно указывать значение измеряемой им физической величины; г) знание правил пользования физическим прибором; д) знание принципа действия физического прибора; е) знание правил расчёта экспериментальной погрешности прибора
Продуктивный	а) умение проводить эксперимент с использованием физического прибора по заданному алгоритму; б) умение определять погрешность измерений физического прибора; в) самооценка полученного в работе результата с помощью справочных материалов, предлагаемых учителем
Творческий	а) умение самостоятельно выдвинуть гипотезу предстоящего эксперимента, составить алгоритм его проведения и список необходимого оборудования, однако цель эксперимента определяется учителем; б) умение самостоятельно подготовить оборудование к выполнению эксперимента и реализовать построенный алгоритм; в) объективная самооценка полученного в работе результата с учётом подбора справочных материалов и вычисления экспериментальной погрешности

Оценка сформированности экспериментальных умений учащихся 7-го класса (МОУ «СОШ № 64», г. Нижний Тагил) с использованием трёхуровневой структуры производилась нами в конце учебного года с целью контроля остаточных знаний и умений по физике.

Остановимся на содержании таких диагностических заданий, учитывая факт отсутствия в программе требований к умению определять погрешность измерения [3].

Задание № 1. В первом задании оцениваются знания и умения учащихся пользоваться физическим оборудованием, установленным в программе по физике для данного класса (соответствует репродуктивному уровню сформированности экспериментальных умений). Для этого ученикам предлагается описать по плану несколько физических приборов.

План описания физического прибора

1) название физического прибора; 2) назначение прибора; 3) условное обозначение (если есть); 4) правила пользования физическим прибором; 5) принцип действия прибора; 6) цена деления.

Для выполнения этого задания ученикам выставляли следующие физические приборы: измерительная линейка, измерительный цилиндр, секундомер, термометр, весы и набор гирь, динамометр.

Задание № 2. Во втором задании оцениваются умения использовать ранее изученные учащимися алгоритмы проведения лабораторных работ 7-го класса (соответствует продуктивному уровню сформированности экспериментальных умений). Учитель распределяет варианты лабораторных работ, при выполнении этого задания учащиеся самостоятельно определяют алгоритм проведения опыта, необходимое им оборудование, а также дают оценку правильности полученных результатов. Нами были выделены следующие лабораторные работы:

1. Измерение размеров малых тел.
2. Определение плотности вещества твердого тела.
3. Определение выталкивающей силы, действующей на погруженное в жидкость тело.
4. Определение КПД при подъеме тела по наклонной плоскости.

Задание № 3. В третьем задании оцениваем сформированность экспериментальных умений творческого уровня. Для этого ученикам предлагается выполнить задание творческого характера по вариантам:

1. Предложите экспериментальное доказательство движения и взаимодействия молекул.
2. Предложите наиболее простой метод по определению диаметра проволоки.
3. Предложите метод определения диаметра мяча без использования мягкой сантиметровой ленты.

Перейдем далее к описанию хода опытно-поисковой работы, целью которой стала диагностика сформированности экспериментальных умений учащихся 7-го класса, проведенная весной 2019 года.

В первом задании мы оценивали сформированность экспериментальных умений репродуктивного уровня. Для этого учащимся предлагалось заполнить таблицу, которая состояла из следующих колонок: название прибора, его назначение, правила пользования прибором, цена деления. При анализе работ учащихся мы учитывали характер полученных ответов: «полно» (более 90 % верных ответов), «неполно» (от 89 до 50 % верных ответов) и «не ответили» (менее 50 % верных ответов) (рис. 1).

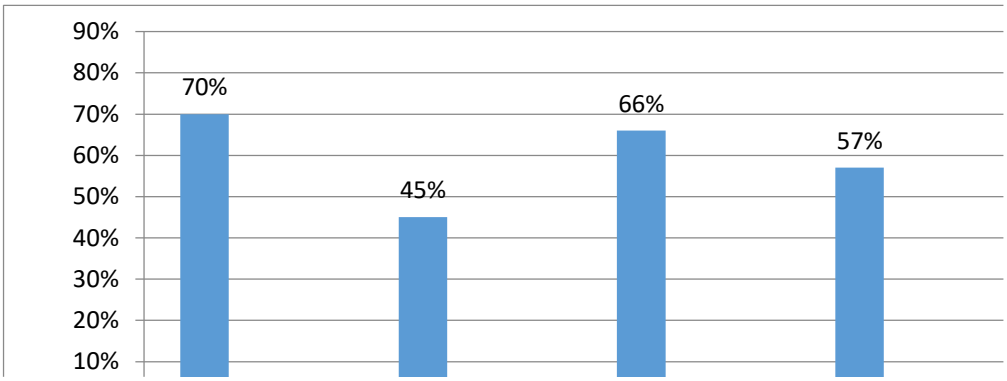


Рис. 1. Репродуктивный уровень сформированности экспериментальных умений

Выводы:

а) знание физического прибора не дало 100%-го результата по всем предложенным учащимся физическим приборам, однако наиболее высокий результат был получен при работе учащихся с термометром и – далее –соответственно с линейкой, секундомером, динамометром, мензуркой и весами;

б) при оценке знания правил эксплуатации приборов наиболее высокий результат учащиеся продемонстрировали в случае термометра, секундомера и динамометра;

в) оценка умения определять цену деления прибора была более высокой при описании работы с линейкой, а самая низкая – в случае использования рычажных весов;

г) полученные результаты свидетельствуют о большом значении личного опыта учащихся, поскольку наиболее высокий показатель принадлежал описанию работы с термометром; далее показатели снижаются в установленном нами порядке: описание работы с линейкой, секундомером, динамометром, мензуркой и весами соответственно.

Во втором задании мы оценивали умения использовать ранее изученные учащимися алгоритмы проведения лабораторных работ 7-го класса (продуктивный уровень). При оценке полученных результатов учитывалось знание учащимися формулы и единиц измерения измеряемой физической величины, алгоритма выполнения эксперимента и умения самостоятельно подобрать оборудование для его реализации, получение соответствующего значения физической величины.

Представим описание процентных значений полученных нами результатов (рис. 2).

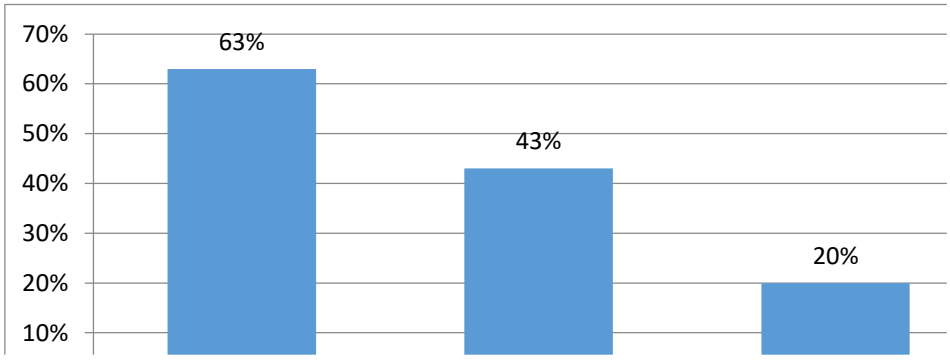


Рис. 2. Продуктивный уровень сформированности экспериментальных умений

Выводы:

а) подведение итогов проведения заданий второго цикла с учетом исследований остаточных знаний М.Н. Шардакова [2, с. 242] показало наличие достаточно высокого уровня усвоения учебного материала – 63 %;

б) из всех перечисленных лабораторных работ наиболее слабый результат принадлежал показателям четвертой работы: проведение

работы по измерению КПД наклонной плоскости происходило в конце учебного года, однако должного закрепления при решении задач курса физики 7-го класса понятие «КПД» не получило;

в) сравнительно невысокие результаты выполнения самого эксперимента можно объяснить следующими факторами: около половины учащихся не смогли припомнить и искали алгоритм проведения лабораторной работы заново, что сокращало время на проведение эксперимента; недостаточно сформировались экспериментальные умения учащихся после первого года обучения физике.

Наконец, при оценке сформированности экспериментальных умений творческого уровня школьники объединялись в группы по четыре человека и решали одну из трёх экспериментальных задач. Результаты, полученные в этом случае, оказались наиболее слабыми, что было вполне ожидаемо (рис. 3).

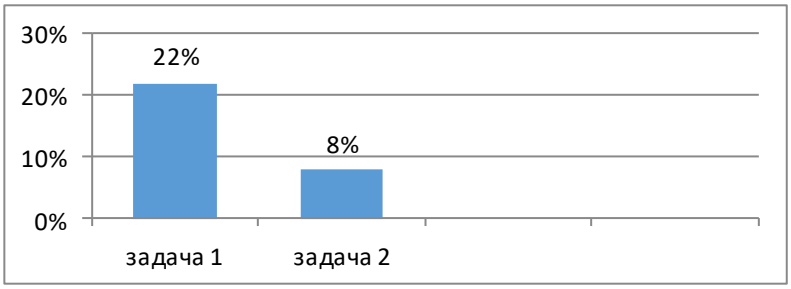


Рис. 3. Творческий уровень сформированности экспериментальных умений

Выводы:

а) учащиеся продемонстрировали низкий уровень генерации новых идей для решения творческих задач, слабое осознание межпредметных и внутрипредметных связей учебного материала по физике;

б) лучше других было выполнено задание по доказательству взаимодействия молекул, что объясняется связью решения этой задачи с курсом природоведения, а хуже всего – задание по измерению диаметра проволоки (у учеников не было даже идей решения третьей задачи).

Заключение

Оценка сформированности экспериментальных умений учащихся, основанная на предлагаемой нами сравнительно простой уровневой структуре, позволит учителю достаточно эффективно оценивать динамику развития экспериментальных умений в процессе обучения физике. При проведении такой оценки следует учесть процент забывания учебного материала. Например, исследование процента остаточных осознанных знаний без предварительного повторения по данным М.Н. Шардакова показало, что осознанный учащимися материал остается в памяти через месяц на 38 % и в дальнейшем изменяется незначительно [2, с. 241–242]. Безусловно, труднее всего формируются экспериментальные умения творческого уровня, поэтому необходимо приложить особые усилия в этом направлении,

систематически предлагая учащимся выполнять такие задания в форме дополнительных лабораторных исследований, решения творческих домашних задач, выполнения учебных проектов по физике [1, с. 109–117].

Список литературы

1. Баженова И.И., Романько Д.В. Выполнение индивидуального проекта как одно из современных требований к результатам образования школьников // Педагогическое образование в России. 2016. № 8, 2016. С. 182.
2. Маклаков А.Г. Общая психология. Серия «Учебник нового века». СПб.: Питер, 2001. 592 с.: ил.
3. Перышкин А.В. Физика. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учеб. заведений. М.: Дрофа, 2010. 192 с.: ил.

Об авторе:

БАЖЕНОВА Ирина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественных наук и физико-математического образования Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) Российского государственного профессионально-педагогического университета (622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57), e-mail: iro2330@yandex.ru.

STRUCTURE AND METHODOLOGY FOR EVALUATING THE FORMATION OF EXPERIMENTAL SKILLS OF SCHOOLS IN TRAINING PHYSICS

I.I. Bazhenova

Nizhny Tagil State Social and Pedagogical University, Nizhny Tagil

The aim of the work was to assess the formation of experimental skills in physics. Achievement of this goal was based on such research methods as analysis of psychological, pedagogical and methodological literature on the problem of the formation of experimental skills of schoolchildren, as well as conducting experimental search work. As a result of our research, the development of a three-level structure of experimental skills and its adaptation to the assessment of the formation of experimental skills of students after the first year of teaching physics was developed. The novelty of the work lies in the development of a methodology for assessing the experimental skills of schoolchildren, taking into account the psychological factors of forgetting the conscious educational material. The results obtained can find wide application in the work of school teachers, as well as in the course of student teaching practice.
Keywords: *experimental skills, levels of formation of experimental skills, criteria for the formation of experimental skills, assessment of the formation of experimental skills, physical device, forgetting conscious knowledge, experimental search work.*

УДК 373.2

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Л.А. Обухова[1], О.А. Попова[2]

[1]ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования», Воронеж
[2]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.131

Рассматривается проблема развития познавательной активности детей в детской образовательной организации. Представлены результаты исследования познавательной активности дошкольников в игре, организованной образовательной деятельности, в разных режимных моментах дня. Предлагается анализ форм, методов и средств организации образовательного процесса, стимулирующих познавательную активность детей дошкольного возраста. Раскрывается роль педагогической поддержки в развитии познавательной активности дошкольников.

Ключевые слова: *развитие, познание, познавательная активность, творческие задания, формы, методы, средства, образовательный процесс.*

Присоединяясь к общепринятому пониманию термина «развитие» как к процессу позитивных изменений в физическом, психическом и интеллектуальном состоянии ребёнка, конкретизируем познавательное развитие как положительную динамику включенности дошкольника в изучение и исследование окружающей действительности. В справочной научной литературе и словарях познание определяется как когнитивный процесс выработки и приобретения истинных знаний, как высшая форма отражения объективной действительности в знаках, символах, рисунках или «познание-функция и соответствующие процессы, ведущие к построению образа познаваемого "объекта", содержание которого может быть рассмотрено вместо реального объекта как замещение – "знание"» [1, с. 112].

Активность детей дошкольного возраста мы рассматриваем как их готовность, основанную на желании принять участие в деятельности, определённой ФГОС ДО: самообслуживание и элементарный бытовой труд, восприятие художественной литературы и фольклора, познавательно- исследовательская, двигательная, игровая, коммуникативная, конструирование из различных материалов (конструктора, бумаги, модулей, природного или иного материала), изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная [2, с. 11].

Познавательная активность — это потребность дошкольника в познании окружающей действительности, закономерностей изменений в окружающем мире, которая способствует всестороннему развитию дошкольников, характерна для всех видов творческой детской деятельности по выполнению творческих заданий, поиску решения в нестандартной ситуации, выбору формы поведения. К творческим мы

относим все задания, выполнение которых требует от дошкольника смекалки, вариативности, ухода от имеющихся стереотипов.

В этой статье мы предлагаем к рассмотрению промежуточные результаты исследования, позволяющие ответить на ряд практических вопросов воспитателей по развитию познавательного интереса у детей дошкольного возраста:

1. Какой режимный момент в дошкольной образовательной организации в большей степени подходит для развития познавательной активности дошкольников?

2. Какие формы организации детской деятельности приемлемы для развития познавательной активности дошкольников?

3. Какие методы целесообразно использовать?

4. Какие средства предметно-пространственной развивающей среды активизируют познавательную деятельность дошкольников?

Для ответа на первый вопрос детям старшей группы детского сада (28 человек) в разные режимные моменты в течение года предлагалось поиграть в одну из познавательных игр: «Какой, какая, какое?», «На что похоже?» и другие. Воспитатели отмечали количество детей с разной степенью познавательного интереса и желания (высокий, средний, низкий), включающихся в игру, отвечающих на вопрос и задающих вопрос следующему участнику игры или не отвечающих на поставленный вопрос, не демонстрирующих мотива к познанию нового. Первый режимный момент – приём детей начинался с вопросов воспитателя «Какой, какая, какое?», и, несмотря на ранее утро, дети довольно активно включались в диалог. В период организованной образовательной деятельности дошкольники довольно вяло переключались с основной деятельности на игру и возвращались обратно. Инерция первоначально организованной деятельности оказалась сильнее стремления к познанию нового. Самая высокая познавательная активность проявлялась на дневной прогулке: большинство детей демонстрировали стремление к узнаванию нового и непонятного. На вечерней прогулке такой познавательной активности дошкольников не зафиксировано (табл. 1), в то же время двигательная активность не уменьшилась: подвижные игры вызывают неизменный интерес в течение всего дня. Таким образом, можно сделать вывод о том, что уровень познавательной активности дошкольников не является одинаковым в течение дня.

Таблица 1

Познавательная активность дошкольников в игровой деятельности

№	Режимный момент	Уровень познавательной активности, чел./%		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Приём детей	16,0/57,14	8,0/28,57	4,0/14.29
2	Организованная образовательная деятельность	13,0/46,43	9,0/32,14	6.0/21,43
3	Прогулка (день)	17,0/60.72	9,0/32,14	2,0/7,14
4	Прогулка (вечер)	14,0/50,00	7,0/25,0	7,0/25,0

Опираясь на мнения воспитателей, отмеченные в анкетах, выбор форм организации познавательной деятельности (коллективная, групповая, индивидуальная), используемых в режимные моменты, зависит от состава детей группы, их особенностей, интересов, наличия или отсутствия инклюзии, участия или неучастия специалистов (психологов, логопедов, педагогов дополнительного образования) в организации образовательного процесса.

К результативным методам инициирования познавательной деятельности дошкольников педагоги ДОО относят ряд когнитивных и креативных эвристических методов организации образовательной деятельности. Эвристические методы рассматриваются учёными с разных позиций их целевой характеристики и содержательного наполнения. Так, А.В. Хуторской считает, что эвристический метод – это путь ребёнка к созданию образовательных продуктов и выстраивание индивидуальных траекторий [3, с. 15–22]. В детском саду мы рассматриваем образовательный продукт как результат детской деятельности в области развития двигательной, познавательной, речевой, музыкальной, творческой активности, которая находит выражение в конструировании, рисовании, лепке, театральных постановках и других видах продуктивной деятельности. Из эвристических методов в работе с дошкольниками по развитию познавательной активности детям предлагаются задания на применение когнитивных методов (наблюдение, сравнение, аналогия, классификация) и креативных (фантазирование, придумывание, увеличение, уменьшение, объединение, ассоциации). В дошкольной образовательной организации (ДОО) применение эвристических методов зависит от цели деятельности, режимного момента, возраста детей.

Таблица 2

Использование эвристических методов в образовательном процессе ДОО

№	Режимный момент	Эвристические методы обучения	
		Когнитивные	Креативные
1	Приём детей	Сравнение	Фантазирование
2	Организованная образовательная деятельность	Наблюдение, сравнение, аналогия, классификация	Фантазирование, придумывание, увеличение, уменьшение, объединение, ассоциации
3	Прогулка (день)	Наблюдение	Ассоциации
4	Прогулка (вечер)	Наблюдение	Ассоциации

Наряду с эвристическими методами (см. табл. 2) во всех режимных моментах, кроме приёма детей, используются методы двигательной активности, которые в совокупности с эвристическими методами обеспечивают условия для развития познавательной активности дошкольников, сохраняя сбалансированность их умственной, физической и психической сфер деятельности.

Модульная организация предметно-пространственной образовательной среды группы детского сада позволяет одновременно

предложить детям разнообразные средства для всех видов детской деятельности, расширяя спектр познавательной активности дошкольников. К доступным для детей средствам мы относим спортивное, мультимедийное и лабораторное оборудование, настольные игры и аксессуары для ролевых игр.

В развитии познавательной активности большинству детей требуется педагогическая поддержка воспитателя, которая заключается в инициировании детской поисковой деятельности и создании условий для её успешной реализации. Воспитатель обеспечивает вербальную и невербальную (действием) поддержку ребёнку в освоении нового, добиваясь от него понимания и осмысления каждого действия в процессе познания целостной картины мира. В зависимости от ситуации и индивидуальных запросов дошкольника воспитатель может произнести подбадривающие слова, включиться в совместную деятельность, продемонстрировав элементы практических умений, выразить эмоциональную поддержку. Воспитатель создаёт или поддерживает эмоциональное настроение в группе детей. Отвечая на вопрос анкеты, воспитатели выразили своё понимание педагогической поддержки следующим образом: педагогическая поддержка – это: оказание помощи отстающим в развитии детям – 32 %; дополнительное внимание одарённым детям – 2 %; возможность достижения организованной образовательной деятельности для всех детей группы – 46 %; вовлечение детей в деятельность – 20 %.

Таким образом, все педагоги ДОО рассматривают педагогическую поддержку как возможность реализовать поставленную ими цель, решить намеченные образовательные задачи. В нашем понимании педагогическая поддержка должна обеспечить достижение целей (часто не осознанных), поставленных перед собой ребёнком. Цель может быть определена познавательным интересом дошкольника или его желанием что-то сделать самому, самостоятельно, без помощи взрослого, тем самым самореализоваться в деятельности. Одна из задач педагогической поддержки в дошкольной образовательной организации – подобрать такие творческие задания для организованной образовательной деятельности, которые способствуют самореализации и предупреждению различных комплексов страха у детей, связанных с особенностями и неравномерностью развития дошкольников: одно и то же действие может быть освоено кем-то из детей в 3 года, а другими – в 4 года или в 5 лет.

Также в дошкольной образовательной организации педагогическая поддержка часто выполняет функцию защиты от неудач и функцию социализации детей, возникающую в совместной деятельности. В целом педагогическая поддержка воспитателя определяется задачами, которые решаются в группе детей в конкретный период их развития. Стратегически педагогическая поддержка

предполагает наличие комплекса меняющихся тактик, состоящих из практических творческих заданий. Педагогическая поддержка является действенным механизмом развития познавательной активности дошкольников, так как позволяет координировать и направлять познавательные потребности каждого ребёнка с учетом его стремления познавать окружающий мир.

Таким образом, познавательная активность в разной мере присуща каждому ребёнку. Её развитие зависит от содержательного наполнения режимных моментов, форм, методов и средств ее организации, разнообразия модульной предметно-пространственной образовательной среды и педагогической поддержки дошкольников в освоении игры и основных видов детской деятельности.

Список литературы

1. Анисимов А.С. Методологический словарь для стратегов. Т. 2 Методологическая парадигма и управленческая аналитика. М., 204. 364 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. М.: ТЦ Сфера, 2015. 96 с.
3. Хуторской А.В. Эвристическое обучение. Теория, методология, практика. М.: Международная педагогическая академия, 1998. 256 с.

Об авторах:

ОБУХОВА Людмила Александровна – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник – директор Центра научно-исследовательской деятельности, ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования» (394043, Воронеж, ул. Берёзовая Роща, 54), e-mail: lobuhova48@mail.ru

ПОПОВА Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: popovaiorl@rambler.ru

THE DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL CHILDREN'S COGNITIVE ACTIVITY DURING

L.A. Obukhova[1], O.A. Popova[2]

[1]Voronezh region State-Funded Institution of Supplementary Vocational Education Institute for the Development of Education, Voronezh
[2]Tver State University, Tver

The article addresses the issue of the development of pre-school children's cognitive activity in children educational organizations. In this article are represented the results of the research into the cognitive activity of pre-school children during a game and organized educational activity at different moments of the day. The article offers an analysis of the forms, methods and means of organization of the educational process, which encourages the pre-school children's cognitive activity. In this article represents the role of the pedagogic support for the development of the pre-school children's cognitive activity.

Keywords: *development, cognition, cognitive activity, creative tasks, forms, methods, means, educational process.*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37:012:85

ДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ АКТИВИЗАЦИИ РЕСУРСОВ ПАМЯТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Е.В. Виноградова[1], И.Ю. Курицына[1,2]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет Минздрава России», Тверь
[2]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.136

Рассматривается вопрос оптимизации использования ресурсов памяти при освоении дисциплин лингвистического профиля в неязыковом вузе. На основании анализа психофизиологических закономерностей функционирования памяти обосновываются дидактические приемы, облегчающие запоминание и воспроизведение большого объема учебного материала. Приводятся примеры из практики, способствующие более полному и рациональному оперированию ресурсами памяти. Показывается, что развитие декларативной памяти и приобретение основанных на ней знаний во многом определяются способами переработки предлагаемой к усвоению учебной информации.

Ключевые слова: *функционирование памяти, кратковременная и декларативная память, переработка информации, мнемотехника, проактивная/ретроактивная интерференция.*

Учеба в медицинском вузе сопряжена с усвоением значительного объема информации, способствующей формированию естественнонаучного и клинического мышления, а также становлению профессиональной языковой личности. Прежде чем у обучающихся сложатся понятийные схемы, необходимые для оперирования получаемыми знаниями, им нужно запомнить большое количество нового учебного материала. В такой ситуации задача преподавателя заключается в использовании техник и методик научения, облегчающих этот процесс.

Целью данной работы является проецирование закономерностей функционирования памяти на практическую деятельность при изучении лингвистических дисциплин в медицинском вузе для решения поставленной задачи.

Научная новизна заявленного подхода заключается в рассмотрении дидактических приемов, учитывающих общие закономерности высшей нервной деятельности *incl.* памяти. *Актуальность* работы состоит в том, что, несмотря на открытия и выводы последних десятилетий в области нейропсихолингвистики [11, 12, 16, 19, 21], в лингводидактической практике зачастую используются

методики, не отвечающие нейропсихическим особенностям восприятия, усвоения и хранения информации.

Исходя из этого, нахождение способов реализации теоретически обоснованных законов функционировании памяти имеет в утилитарно-прагматической дидактике большую *практическую значимость*, так как позволяет более полно и рационально использовать интеллектуальный потенциал обучающихся.

Приступая к рассмотрению вопроса использования ресурсов памяти при изучении лингвистических дисциплин в медицинском вузе, следует учесть, что овладение языком, как и другие когнитивные процессы, является отражением способности индивида реагировать на получаемый извне опыт изменением поведения, в данном случае речевого. К росту знаний и умений, расширению лингвистических компетенций ведет лишь опыт, приобретаемый на основе практики. Для их актуализации необходимо развитие многих специальных психических структур, и в частности памяти. Сопоставляя понятия памяти и знания, можно упрощенно сказать, что память является комплексом психических функций, служащим для накопления и извлечения информации, а знание представляет собой результат процесса обучения и содержание памяти.

Поскольку память предопределяет возможность усвоения знаний, при постановке и разрешении лингводидактических задач необходимо учитывать психологические принципы ее функционирования. Как указывал выдающийся русский физиолог И.П. Павлов, приступая к анализу какого-либо явления, «прежде всего важно понять его психологически» [14, с. 275].

С точки зрения психолингвистики, память представляет собой когнитивную структуру, с помощью которой информация воспринимается, декодируется, накапливается, модифицируется и при необходимости активизируется. На каждом этапе задействуются различные участки головного мозга [7, 20, 23] и различные виды памяти, отличающиеся по емкости, характеру и длительности запоминания. Результаты исследований второй половины XX века в области нейрофизиологии опровергли ранее существовавшее предположение о наличии единой «памяти» и на основании факторного анализа позволили провести классификацию по содержательным критериям, выделив визуальную, акустическую, механико-ассоциативную память, память по целесообразности запоминаемого материала, память на цифры, пространственные ориентиры, на воспроизведение [8, 9].

По емкости и продолжительности было выделено три вида памяти: 1) сенсорная, или сверхкратковременная, называемая также иконической памятью; 2) кратковременная, называемая первичной, или фиксирующей, памятью; 3) долговременная, называемая также вторичной памятью [10, 17].

Сверхкратковременная память, отмечающая и затем воспроизводящая сенсорные ощущения в соответствующем чувственно-модальном формате (визуальном, аудитивном, хаптическом, олфакторическом и густоторическом), имеет емкость и длительность удержания информации порядка нескольких сотен миллисекунд (до 300 мс). Получаемая в границах сенсорной памяти информация недоступна сознанию. Однако она может консолидировать и коррелировать с другими видами, закрепляя неосознанно фиксируемую информацию. Например, регистрируемый при чтении сенсорной памятью знак интерпретируется и воспринимается как буква, слово или другая смысловая единица только тогда, когда у индивида накоплен соответствующий опыт их переработки. Следовательно, для того, чтобы отмеченный сенсорной памятью раздражитель мог быть воспринят, он должен быть сопоставлен с находящимися в долговременной памяти понятиями. Только в этом случае он может быть перенесен в кратковременную память для переработки и закрепления [26].

В кратковременной памяти, способной сохранить осознаваемую информацию в течение 20–30 секунд, происходит активная переработка получаемой информации в соответствии со знаниями, накопленными долговременной памятью. За этот промежуток времени память в состоянии удержать несколько единиц информации (слов, образов, цифр). Согласно широко цитируемому исследованию Дж. Миллера, взрослый человек в состоянии одновременно зафиксировать в кратковременной памяти 7 (7±2) единиц новой для него информации. Это касается как семи не связанных между собой смысловых единиц, так и семи отдельных слов или семи объединенных смыслом предложений [22]. Однако если принять во внимание, что исследование Дж. Миллера проводилось среди индивидов, получавших информацию на родном языке, следует предположить, что у изучающих иностранный язык данный показатель может быть достигнут только на продвинутых этапах обучения при выработанном автоматизме чтения и сформированном навыке слухового восприятия. Это обстоятельство представляется исключительно важным и должно быть учтено при выборе учебных текстов и составлении лексико-грамматических заданий.

Следует также иметь в виду, что емкости кратковременной памяти бывает достаточно для удержания информации при условии, что сведения выражены в рамках понятий и смыслов, заложенных в долговременной памяти. Для того чтобы отмеченная кратковременной памятью информация удерживалась более 30 секунд, ее можно повторять механически вслух или про себя. При этом не всегда требуется наличие связей с материалом, накопленным долговременной памятью, или наличие этих связей минимально.

Возможность расширения емкости кратковременной памяти кроется и в свойстве головного мозга комбинировать и объединять

отдельные информационные единицы в б***о***льшие смысловые блоки, так называемый «чанкинг» (*chunking*). Однако представляется, что этот прием, предполагающий наличие предварительных знаний об используемых при объединении в смысловые блоки данных, не эффективен при запоминании значительного объема лингвистического материала. В этом случае лучшему запоминанию отдельных слов и словосочетаний способствует их объединение в понятийно-смысловые гнезда.

Необходимо иметь в виду, что впервые осознанный контроль за переработкой получаемой информации происходит в первичной памяти. Повторение зафиксированных первичной (кратковременной) памятью сведений способствует ее закреплению, консолидации, приводя к образованию нейрологического коррелята долговременной памяти, которая имеет практически неограниченную емкость и длительность [4, 15].

Важно учитывать, что закрепление в долговременной памяти происходит, когда воспринятая кратковременной памятью информация встраивается содержательно и логически в имеющиеся у обучающегося знания и понятийные схемы. Согласно модели накопления информации в памяти, предложенной Ф. Краиком и Р. Локхардом [18], длительность ее удержания зависит от глубины переработки. При поверхностной переработке информация быстро забывается. Чем она интенсивнее, тем дольше информация сохраняется в памяти и проще восстанавливается [5].

Какой же вид переработки информации оказывается эффективным для закрепления в долговременной памяти? Для ответа на этот вопрос нами был проведен эксперимент по методике Эн. Тулвинга [27].

Информантам (студентам медицинского вуза) предлагался список слов на иностранном (немецком) языке, некоторые из них были полностью написаны прописными буквами. Например: Niere, HERZ, Leber, Magen, Bauch и так далее по изучаемой теме «Внутренние органы». Для проверки глубины переработки и фиксации слов в памяти обучающимся предлагалось три вида заданий:

1. При выполнении первого надо было указать, было ли написано слово прописными буквами. Этим заданием стимулировался поверхностный (зрительный) уровень.

2. Во втором задании предлагалось определить, рифмуется ли слово из предложенного списка с другими названными преподавателем словами. Например: *Niere–Lyre, Bauch–Lauch, Herz–März.* При выполнении этого задания проводилась фонологическая обработка слова.

3. В третьем задании ставился вопрос, сходно ли слово по смыслу с другим ранее известным словом: *Erreger – Mikroorganismus, häufig – oft, Folgekrankheit – Komplikation*. Также спрашивалось, вписывается ли по смыслу слово в предложение, составленное из известной ранее лексики. Например: *Gastritis ist eine (häufige) Krankheit*.

Как показали следующие за опросом проверки, лучше всего запоминались слова, подвергнутые семантической операции. Хуже

всего воспроизводились слова после поверхностной обработки.

Похожий результат обнаруживается и в ходе работе над текстами. Так, задание внимательно и медленно прочитать отрывок не повышает эффективности его запоминания, так как при выполнении задействован механизм поверхностной переработки. Напротив, при постановке задания, нацеленного на решение конкретной задачи, поиска подтверждения или опровержения информации или факта, содержание текста и его микроструктур понимается и запоминается лучше. Также уровень воспроизведения и вспоминания содержания оказывается выше, если перед учащимися ставится задача передать содержание своими словами. Наиболее высокий показатель запоминания лексики из текста фиксируется, когда обучающийся проецирует излагаемые факты на собственный опыт [3]. Данное явление, условно названное нами «эффектом самопроекции», наблюдается у обучающихся разных возрастных групп. По мнению Г. Митцеля, названный феномен проявляется начиная с десятилетнего возраста [21, с. 192]. С возрастом эффективность данного метода только увеличивается.

Оперирование памятью облегчает и использование других дидактических приемов. Одним из них является предлагаемый для запоминания объем информации. Опыт показывает, что содержание нескольких небольших информационных блоков запоминается намного лучше, чем меньшее количество больших, чему есть нейрофизиологическое объяснение: задействованные нейронные структуры во время пауз между предлагаемыми малыми объемами информации сохраняют активность и продолжают перерабатывать информацию. Таким образом происходит ее закрепление. Кроме того, при введении материала, раздробленного на небольшие информационные блоки, обычно используются разные контексты, которые впоследствии помогают лучше вспомнить информацию.

Согласно ряду исследований, извлечение информации из памяти облегчается, если обучение, то есть накопление сведений и их воспроизведение, осуществляется в одинаковых или похожих окружающих условиях. Это говорит о том, что признаки обстановки, в которой происходит запоминание, могут способствовать вспоминанию зафиксированного памятью содержания [21, с. 245]. Данный эффект, называемый спецификой декодирования, изучали Д. Годден и А. Баддели [19]. Согласно проведенным ими экспериментам, показатель правильных ответов оказывается значительно выше при совпадении мест запоминания и воспроизведения информации. Ставя эффективность извлечения полученных сведений из памяти в зависимость от обстановки, следует согласиться, что соответствующий извлекаемой информации ситуационный контекст несомненно способствует повышению процента ее актуализации. Однако представляется, что только изменение локации (учебной аудитории) не оказывает такого

влияния на результат вспоминания, как комплекс ситуационных признаков.

Говоря о повышении эффективности запоминания информации и ее последующего декодирования, необходимо также остановиться на моментах, подкрепляющих эти операции, а именно – на целенаправленном использовании обучающих мнемотехник. Хотя мнемотехники, благодаря которым изучаемый материал хорошо запоминается путем преобразования в образные представления, были известны уже 2000 лет тому назад, долгое время отношение к ним со стороны психологов было скептическим. Однако Р. Аткинсону удалось экспериментально подтвердить результаты их эффективности при обучении иностранным языкам в средней школе и университетах [1, 2]. В основу его исследования был положен метод использования ключевого слова, звучание которого вырабатывало у индивида акустические ассоциации со словами родного языка. Следует, однако, отметить, что метод ключевого слова, вопреки экспериментально приведенным доказательствам его эффективности, может использоваться не всеми обучающимися ввиду различия их ментальной организации, поскольку, согласно конструктивистским воззрениям, мозг каждого человека из-за своей рекурсивности и замкнутости на себе воссоздает собственную картину мира [13]. Эмпирическим путем установлено, что более эффективным для запоминания является контекстуальный метод, при котором понятия, обозначаемые новыми словами, вписываются в тематически и лексически знакомый обучающемуся контекст.

К продуктивным мнемотехникам можно отнести стратегии категоризации и элаборации изучаемого языкового материала [25]. В лингводидактическом плане под категоризацией следует понимать распределение лексики по категориям, обобщающим понятиям, из которых могут быть выведены частные примеры. Во многих случаях стратегия категоризации вводимой и запоминаемой информации неразрывно связана со стратегией элаборации, при реализации которой новые понятия сопоставляются друг с другом через смысловые и образные ассоциации. Элаборативные техники заключаются в структурировании и визуализации содержания изучаемого материала в таблицах, схемах, рисунках. Как позволили заключить эмпирические наблюдения, элаборативная стратегия на занятиях по иностранному языку существенно повышает эффективность запоминания не только понятий, выраженных существительными, но и запоминание глаголов, передающих специфику и динамику описываемого явления. При иных формах введения (списочном, ситуативном) глаголы запоминаются намного хуже и с трудом извлекаются из памяти.

Говоря о специфике использования особенностей памяти в процессе обучения иностранному языку, следует учесть, что резервы памяти представляют собой нечто большее, чем пассивное сохранение

полученных сведений. Используя различные дидактические приемы введения материала, необходимо учитывать, что информация извлекается из памяти не пассивно в виде готового текста, а активно реконструируется обучающимися.

При этом в процессе отзываемого из памяти языкового материала могут смешиваться специфические, присущие индивиду особенности вспоминания и знания общего характера. Влияние активизирующих вспоминание индивидуальных свойств обнаруживается, когда преподаватель вводит в беседу дополнительные (не отложившиеся в памяти) стимулы, влияющие на извлечение из памяти зафиксированной ранее информации. Поскольку каждый отдельный обучающийся конструирует языковую модель согласно собственной ментальной организации, следует (особенно на этапе контроля) подкреплять проверку только стимулами, способствующими вспоминанию, а не отвлекающими от канвы построения извлекаемой из памяти информации. То есть при беседе в рамках пройденной темы **не** заменять знакомый лексический оборот (слово) синонимичным. Важно, чтобы используемые для стимуляции вспоминания приемы не перекрывали каналы реминисценции зафиксированных памятью данных.

Говоря о необходимости запоминания языкового материала, следует также учитывать процессы, носящие характер проактивной и ретроактивной интерференции. При проактивной форме изучение определенных содержательных моментов мешает последующему усвоению похожих смысловых единиц. При ретроактивной интерференции вновь выучиваемый материал мешает вспомнить ранее усвоенную информацию. На практике сложности при запоминании вследствие интерференции могут возникнуть, когда запоминаемый материал схож по содержанию с ранее выученным. Наглядным примером влияния интерференций служит одновременное или параллельное изучение словарных списков из двух языков в рамках освоения медицинской терминологии. Если, например, заучивать определенное количество латинских терминов и затем сразу же корпус терминов греческого происхождения аналогичного содержания, то усвоение греческих слов будет даваться сложнее, так как выученные латинские термины будут находиться в интерференции с новым материалом. Если после длительного усвоения греческих существительных (в рамках изучения клинической терминологии) опросить у студента только латинские слова, выученные ранее параллельно греческим, то можно констатировать, что он забыл их большую часть, помня греческие эквиваленты. Из сказанного можно заключить, что похожую по содержанию информацию не следует вводить в один ограниченный промежуток времени. Она должна изучаться через определенные временные интервалы и чередоваться в плане содержательного наполнения. Нарушение запоминания

вследствие интерференции может также наблюдаться, если заучивается информация, не облеченная смыслом [21, с. 243].

Оперируя проактивными и интерактивными особенностями памяти, можно стимулировать запоминание и активизацию необходимых для усвоения лексико-грамматических структур на уровне текста. Например, взяв за основу общую для нескольких предложений макроструктуру (при изучении пассивной конструкции), варьировать микроструктуру (смысловые и содержательные детали предложений, подлежащие процессу интерференции), способствуя тем самым запоминанию особенностей построения макроструктуры:

Die Grundlagen der Bluttransfusion ***wurden*** *von mehreren Wissenschaftlern* ***entdeckt.***

Die erste Grundlage, der Blutkreislauf ***wurde*** *1764 vom englischen Arzt Harvey* ***entdeckt****.*

Die zweite Grundlage, das Blutgruppensystem, ***wurde*** *vom österreichischen Serologen Karl Landsteiner 1900* ***entdeckt.***

Die dritte Grundlage, die moderne Methode der Blutkonservierung, ***wurde*** *vom Amerikaner Richard Levisson,* ***entdeckt.***

Повторяемые из предложения в предложение элементы макроструктуры запоминаются, а варьируемые детали (даты, события, имена) забываются.

Следующий момент, который необходимо учитывать в лингводидактическом плане, заключается в подразделении памяти на эксплицитный (доступный сознанию) и имплицитный (не осознаваемый) виды, называемые также декларативной и недекларативной памятью [24, 25]. Декларативная память охватывает все содержательные планы, которые непосредственно доступны сознанию и могут быть описаны имеющимися языковыми средствами [26]. В свою очередь, этот вид памяти подразделяется на семантический и эпизодический [27]. Семантический компонент содержит общие социально-ориентированные знания. В эпизодической же памяти накапливаются специфические знания, полученные на основании собственного опыта. Расширение декларативной памяти происходит тогда, когда индивид встраивает новую информацию в имеющуюся базу знаний. Поэтому преподаватель должен стремиться путем подбора учебного материала создать как можно больше связей с имеющимися у обучающегося смысловыми и понятийными опорами.

При контроле знаний следует иметь в виду, что, оперируя декларативной памятью, обучающиеся иногда не в состоянии вербализировать знания, необходимые для выполнения грамматического упражнения, но, несмотря на это, они хорошо с ними справляются. С другой стороны, вербализированные теоретические знания могут быть намного глубже, нежели практические умения и навыки. То есть объемы эксплицитного знания и навыков часто не

коррелируют друг с другом. Теоретическая сторона знаний не обязательно приводит к улучшению речевых навыков, и наоборот.

Учитывая вышеизложенное, можно прийти к важному для утилитарно-прагматической дидактики выводу, что на занятиях по языковой дисциплине в неязыковом вузе рационализировать образовательный процесс позволяет психологически и нейрофизиологически обоснованное использование резервов памяти. Следует помнить, что память не является резервуаром, пассивно наполняемым новым содержанием, а роль преподавателя не сводится к передаче определенного объема знаний. Обучающийся в состоянии развивать свою декларативную память и основанные на ней знания, лишь интегрируя получаемые научные сведения в свою когнитивную базу. Для этого необходимо: чтобы получаемая информация соотносилась с имеющимися у него знаниями, способствуя тем самым их фиксации в кратковременной памяти; чтобы через дидактические приемы внимание обучающегося концентрировалось на необходимых для запоминания моментах, поскольку без фиксации в кратковременной памяти они не перейдут в долговременный регистр; чтобы вводимые на занятиях в долговременную память языковые аспекты соотносились с ситуациями реальной действительности.

Список литературы

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. М.: Прогресс, 1980. 528 с.
2. Аткинсон Р. Управление кратковременной памятью // Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: АСТ «Астрель», 2008. 656 с. С. 379–407.
3. Выготский Л.С. Эйдетика // Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: АСТ «Астрель», 2008. 656 с. С. 168–183.
4. Данилова Н.Н. Физиология высшей нервной деятельности. Ростов н/Д: Феникс, 2005. 478 с.
5. Зинченко П.И. Проблема непроизвольного запоминания // Научные записки Харьков. пед. ин-та иностр. языков. 1939. Т. 1. С. 145–187.
6. Иваницкий А.М., Стрелец В.Б., Корсаков И.А. Информационные процессы мозга и психическая деятельность. М.: Наука, 1984. 200 с.
7. Каменская М. А., Каменский А.А. Основы нейробиологии. М.: Дрофа, 2014. 365 с.
8. Купер К. Индивидуальные различия. М.: Аспект-Пресс, 2000. 527 с.
9. Ливанов М.Н. Пространственная организация процессов головного мозга // М.: Наука, 1972. 181 с.
10. Линдсей П., Норман Д. Системы памяти // Психология памяти / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: АСТ «Астрель», 2008. С. 363–378.
11. Лурия А.Р. Нейропсихология памяти. М.: Педагогика, 1974. 312 с.
12. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Либроком, 2009. 256 с.
13. Матурана У., Варела Ф. Древо познания. М.: URSS, 2019. 320 с.
14. Павлов И.П. Павловские клинические среды. Т. I. М.–Л.: Изд-во АН СССР, 1954, С. 275.
15. Памяти физиологические механизмы: Большой психологический словарь, СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. С. 370.
16. Седов К.Ф. Нейропсихолингвистика. М.: Лабиринт, 2007. 274 с.
17. Atkinson R.C., Shiffrin R.M. The control of short-term memory // Scientific American.

1971. 225. Pp. 82–90.
18. Craik F.I.M., Lockhart R.S. Levels of processing: A framework for memory research. // J. of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. 1. Pp. 671–684.
19. Godden D.R., Baddeley A.D. Context-dependent memory in two natural environments: on land and underwater // British J. of Psychology. 66. Pp. 325–331.
20. Kandel E.R. Zelluläre Grundlagen von Lernen und Gedächtnis / Neurowissenschaften. Heidelberg, Berlin. 1996. S. 685–714.
21. Mietzel G. Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen: Hogrefe, 2003. 495 S.
22. Miller G.A. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. // Psychological Review. 1956. 63. Pp. 81–97.
23. Rohen J.W. Funktionelle Neuroanatomie. Stuttgart: Schattauer, 2001. 320 S.
24. Schachter D.I. Implicit memory. History and current status // J. of experimental Psychology: Learning, memory and cognition.1987. 13. Pp. 501–518.
25. Schneider W., Büttner G. Entwicklung des Gedächtnisses bei Kindern und Jugendlichen / R. Oerter&L. Montana. Entwicklungspsychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2002. S. 495–516.
26. Terry W. S. Learning and memory: basic principles, processes, and procedures. Boston: Allyn&Bacon, 2009. 450 p.
27. Tulving E. Episodic and semantic memory / E. Tulving &W. Donaldson Organization of memory New York: Academic Press, 1972. Pp. 381–403.

Об авторах:

ВИНОГРАДОВА Елена Владиславовна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных и латинского языков, ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет Минздрава России» (170010, Тверь, ул. Советская, д. 4), e-mail: lenavin@mail.ru

КУРИЦЫНА Ирина Юрьевна – старший преподаватель, кафедра иностранных и латинского языков, ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет Минздрава России» (170010, Тверь, ул. Советская, д. 4), аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный универститет (170100, Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: paseku@list.ru

DIDACTIC BASES OF MEMORY RESOURCES ACTIVATION IN THE STUDY OF THE LINGUISTIC DISCIPLINES IN A MEDICAL UNIVERSITY

E.V. Vinogradova[1], I.J. Kuritsyna[1,2]

[1]Tver State Medical University, Tver
[2]Tver State University, Tver

The article considers the problem of memory resources optimization during the linguistic courses mastery at a non-linguistic university. Based on the analysis of the psychophysiological patterns of memory functioning, didactic techniques facilitating the memorization and reproduction of a large amount of educational material are substantiated. Practical examples that contribute to a more complete and rational usage of memory resources are given. It is shown that the development of declarative memory and the acquisition of knowledge based on it are largely determined by the methods of processing the learning information proposed for assimilation.

Keywords: *memory functioning, short-term and declarative memory, information processing, mnemonics, proactive / retroactive interference.*

УДК 378.147.227

СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ПУТЬ ОПТИМИЗАЦИИ ВКЛЮЧЁННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Е.А. Гасконь

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.146

Рассматривается необходимость и целесообразность установления субъект-субъектных педагогических отношений в рамках личностно-ориентированного подхода в период включённого обучения русскому языку иностранных студентов в вузах России для оптимизации учебного процесса. Проведены анализ научной литературы и наблюдения за деятельностью учащихся из разных стран при изучении русского языка. Новизна исследования заключается в учёте особенностей включённого обучения при организации субъект-субъектных педагогических отношений. Практическая значимость изложенного материала – в его использовании при разработке комплекса мероприятий, направленных на обеспечение субъект-субъектных педагогических отношений. Вариант этого комплекса предложен в данной статье и апробирован при обучении иностранцев русскому языку в российских вузах.

Ключевые слова: *личностно-ориентированный подход, субъект-субъектные педагогические отношения, оптимизация обучения, русский язык как иностранный, включённое обучение.*

Субъект-субъектные педагогические отношения в современной образовательной парадигме являются предпочтительной формой взаимодействия между преподавателем и учащимся [2; 8; 14; 15; 17]. Степень оправданности организации такого сотрудничества на включённом обучении, в отличие от работы в условиях курсового или подготовительного обучения, а также особенности выстраивания таких отношений во многом определяются спецификой данного вида обучения.

Включённое обучение в научно-методической литературе определяется как «вид краткосрочного обучения студентов-филологов из зарубежных стран в стране изучаемого языка (например, филологов-русистов в России), являющийся составной частью национальной системы подготовки по специальности "преподаватель иностранного языка"» [2, с. 46]. Несмотря на то, что история включённого обучения насчитывает более полувека [3], со временем этот вид получения образования по РКИ несколько изменился, о чём имеется ряд публикаций в методической литературе. Другими стали приоритеты, цели обучения, контингент студентов, сроки, учебные программы [7], на первый план вышла прагматическая мотивационная составляющая [9]. Всё это требует пересмотра путей оптимизации обучения – т.е. осуществления «наилучшего для данных условий варианта обучения с

точки зрения решения его задач и рациональности затрат времени обучающихся и преподавателя» [2, с. 205–206].

Непродолжительность пребывания студентов в России во время включённого обучения [2, с. 46], занятия в группах, где присутствуют только иностранные слушатели, отсутствие пункта об обязательном посещении курсов совместно с российскими учащимися в большинстве учебных программ данного вида подготовки по русскому языку приводит к тому, что таким обучающимся требуется не столько привыкнуть к российской системе вузовского образования, сколько приспособиться к новой для них лингвокультурной среде.

Эти и другие условия диктуют необходимость отбора такого количества изучаемого материала по РКИ, какой обучающиеся в состоянии усвоить за короткое время. Поэтому педагоги свою задачу видят в том, чтобы раскрыть учебный потенциал каждого слушателя, как можно раньше заметить те особенности его личности, на которые последний сможет опираться при изучении нового языка, используя возможности языковой среды. А она, в свою очередь, «может выступать как стимулирующий, обучающий и контролирующий фактор процесса обучения иностранному языку» [13, с. 231].

Всё это создаёт предпосылки для организации личностно-ориентированного обучения (student-centered approach) и обучения в сотрудничестве (cooperative learning), которые продолжают идеи гуманистической психологии А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерса, Г. Олпорта и др. [6; 17], распространившиеся в XX веке В Западной Европе и приведшие там к появлению названных видов взаимодействия учеников и педагогов в пределах высших учебных заведений. В России идеи, положенные в основу педагогической работы К.Н. Вентцеля, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, со временем были оформлены в принципы гуманистической педагогики В.А. Сухомлинским, Е.В. Бондаревской, Е.Н. Степановым и др. [5; 16; 20; 25], В.В. Сериковым создана научная школа личностно-развивающего образования, в рамках которой защищён ряд диссертаций [21].

Термин «личностно-ориентированный» мы будем понимать как «подход к обучению, который выражается в учете возрастных, психологических, профессиональных интересов, возможностей, потребностей учащихся, опоре на принципы дифференциации и индивидуализации обучения, в личностном развитии учащихся» [2, с. 130].

Важность отношения к учащемуся как к личности отмечает И.А. Зимняя. В «Обращении к студенту – будущему педагогу» она призывает уважать в ученике «Человека, Личность» [15, с. 3], подчёркивая, что «обязательной предпосылкой и основой успешной деятельности педагога являются уважение, знание и понимание своего ученика как «Другого». Ученик должен быть понят педагогом и принят им вне зависимости от того, совпадают ли их системы ценностей, модели

поведения и оценок; это также предполагает знание психологических механизмов и закономерностей поведения, общения» [15, с. 3].

И.С. Якиманская, говоря о личностно-ориентированном обучении, отмечает необходимость признания «уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании» [24, с. 31]

Ориентация на личность студента актуальна для включённого профиля, поскольку по нему занимаются люди разных возрастов – от 20 до 60 лет, часто имеющие богатый опыт жизни и обучения.

В трудах отечественных психологов, педагогов и философов по отношению к учащемуся употребляются термины «личность» и «субъект», которые не являются тождественными. Понятие субъекта было разработано в начале XX века С.Л. Рубинштейном. В статье «Принцип творческой самодеятельности» он пришёл к выводу о том, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них созидается и определяется» [19, с. 106].

Проблемой определения и описания субъекта занимались К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман, В.А. Петровский, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков и др. В справочной и научной литературе определения субъекта разные, но все авторы подчёркивают такое его свойство, как активность. Многие исследователи отмечают, что субъекту присущи рефлексия и принятие ответственности [1; 10; 20].

Называя педагогов и учеников субъектами образовательного процесса, И.А. Зимняя ставит перед преподавателем задачу «формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает прежде всего необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться» [15, с. 185]. При этом учёный призывает к усилению диалогичности обучения, «специальной организации педагогического общения, создания для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной работы в учебном заведении» [15, с. 186], что, на наш взгляд, приближает данные условия к субъект-субъектному обучению, однако с оговоркой о том, что преподаватель – направляющий субъект, а учащийся – направляемый.

Эту мысль подчёркивает А.Л. Рассказова. Она считает лишённым оснований выделение в педагогике субъект-субъектных отношений, поскольку при общении преподавателя с учеником первый всегда стремится воздействовать на второго, «организовать его поведение в нужном направлении» [18, с. 169].

Однако студент включённого обучения в вузе – это человек, который сам решил получить высшее образование, поступил в университет

и подал заявку на включённое обучение в стране изучаемого языка (вуз в родной стране студентов не обязывает их участвовать в этой программе, а лишь предоставляет им такую возможность). Эти поступки позволяют думать об учащихся как о субъектах учебного процесса, которые сознательно согласились периодически становиться объектами в педагогических отношениях для достижения своей «субъектной» цели.

Применительно к ситуации включённого обучения РКИ можно сказать, что если преподаватель будет воспринимать студента не только как личность, но и как субъект, в значении, которое этому слову придавал А.В. Брушлинский («субъект – это всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, обобщенно раскрывающее неразрывно развивающееся единство, целостность всех его качеств: природных, социальных (social), общественных (societal), индивидуальных и т.д.» [4, с. 22]), выстраивая таким образом субъект-субъектные педагогические отношения, то ему будет легче по отдельным параметрам отслеживать изменения, происходящие в ученике, и помогать обучающемуся их осознавать.

Следует отметить, что для включённого обучения важны именно субъект-субъектные педагогические отношения как взаимодействие субъекта-педагога и субъекта-обучающегося. Эти два человека выступают в неравных ролях: преподаватель – в роли организатора своих действий и действий учащегося, а также «внешнего контролёра» учебного процесса, студент же – в роли организуемого наставником и организующего себя для обучения и «внутреннего контролёра» учения. При субъект-субъектном педагогическом взаимодействии обе стороны будут ожидать друг от друга проявления активности, инициативности и ответственности именно в этих ролях, развиваясь посредством нахождения оптимального пути решения задач обучения.

Стремление следовать личностно-ориентированной и субъект-субъектной педагогике мы видим в зарубежных средних образовательных учреждениях и вузах-партнёрах, откуда студенты приезжают на включённое обучение, поэтому такое взаимодействие преподавателя и учащегося в российских вузах можно считать элементом преемственности, установившейся в академическом кругу. В Тверском государственном университете её можно наблюдать у финских, немецких, французских и британских слушателей. И это не удивительно: например, в гимназиях Финляндии даже срок обучения (от 2 до 4 лет) зависит от «темпа освоения выбранных учащимися курсов и их способностей» [17, с. 107]. В вузах Германии студентов – будущих преподавателей – учат оказывать индивидуальную педагогическую поддержку школьникам [12, с. 32]. Во французских университетах слушатели пишут индивидуальные «планы личностного и профессионального развития» («Le Projet Personnel et Professionnel»), выполнение которых регулярно контролируется [14]. Студенты из Великобритании составляют свой

«Personal Development Planning» («PDP»), продвижение учащегося по которому сопровождается преподавателем [23, с. 245].

Наличие такой преемственности сокращает время адаптации студентов к новой лингвокультурной среде и несколько уменьшает культурный шок обучающихся. Как видно, речь в данном случае идёт о студентах из стран Западной Европы.

Всегда ли выстраивание субъект-субъектных педагогических отношений оправдано на занятиях РКИ во время включённого обучения? Проследим, насколько оно уместно в условиях преподавания разных предметов. В рамках данного вида обучения, согласно программам присылающих сторон, студенты должны изучать следующие дисциплины: практику устной речи, практику письменной речи, грамматику и лексику, фонетику (корректировочный курс), страноведческие курсы, чтение или художественную литературу, медиатекст, интернет-ресурсы при обучении РКИ, научный стиль речи, фразеологию, перевод. Некоторые из них предполагают прослушивание лекций на русском языке (художественная литература, страноведение, фразеология, научный стиль речи), т.е. субъект-объектный, «"нарративно-контейнерный" способ обучения» [22, с. 39], когда слушатель учится просто «"принимать знание" от его носителя» [22, с. 38]. На других курсах, наряду с заданиями на продуцирование речи, требуется уметь воспроизводить готовые образцы звуков (в корректировочном курсе фонетики) или фраз (в курсе письменной и устной речи), что тоже не предполагает свободу мысли и действия, как при субъект-субъектном обучении. А.А. Соловьёв, анализируя оба вида взаимодействия в образовательном процессе, отмечает ряд как недостатков, так и преимуществ каждого из них.

Однако если, например, большая часть курса фонетики может строиться по принципам, диктуемым субъект-объектными педагогическими отношениями, то на курсах, связанных с продуктивными видами речевой деятельности в основном ставится цель научить выражению мыслей, а значит, ведущей в них будет субъект-субъектная парадигма. Таким образом, в зависимости от целей обучения, в каждый конкретный момент ученик может выступать то в роли субъекта, то в роли объекта обучения.

Необходимо помнить, что уровень владения русским языком студентов включённого обучения – от А2 и выше, поэтому с основными понятиями грамматики, фонетики и лексики они знакомы, и в описываемый период продолжается этап осмысления материала, студент встраивает новые знания о русском языке в систему уже имеющихся (в отличие от ситуации на подготовительном факультете, где обучение языку ведётся с нуля, и учащийся должен сначала просто воспринимать и заучивать большое количество новых элементов языка и речи). Для этого ему необходимо постоянно анализировать изучаемый

материал, соотносить его с целями обучения. Поэтому ведущими в учебном процессе должны быть субъект-субъектные педагогические отношения, где «осознание собственной субъектности студентом заключается не в позиции Я – Мне, а в позиции Я – Сам, что в свою очередь укрепляет и развивает его стремление к самосознанию, самостоятельности, самоопределению, самореализации» [25].

Такого рода отношения важны также с точки зрения постижения студентом новой для себя культуры, в которой он оказался и которую он должен изучать как по программе, так и в связи с овладением языком. Преподавание культур предполагает личностное, индивидуальное принятие каждым обучающимся (по крайней мере, тем, кто учится в России) ценностей изучаемой культуры, а это у каждого происходит по-своему. У обучающихся в России на краткосрочных курсах погружение в российскую лингвокультуру бывает в меньшей степени, поскольку цели пребывания в нашей стране таких студентов отличаются от описанных выше и нет строго установленной программы, в результате которой учащиеся должны за время учёбы приобрести определённые компетенции. Это связано, среди прочего, также с соотношением периода речевой адаптации к новой среде и фазы «активного обучения» (например, если краткосрочные курсы длятся 3 недели, то адаптация, которая может длиться от одной до двух недель, займёт половину времени обучения). Поэтому во время краткосрочных курсов русского языка далеко не всегда возможно определить индивидуальную траекторию обучения студента (если речь идёт о групповых занятиях), труднее установить субъект-субъектные педагогические отношения.

По программе включённого обучения занимаются студенты, для которых русский язык является основной специальностью (или одной из основных специальностей), поэтому они мотивированны на скорейший прогресс в изучении языка. Слушатели готовы к личной активности по отношению к образовательному процессу, рефлексии, творческим заданиям, включению в новую лингвокультурную среду и настроены на интенсивную работу в течение определённого программой времени.

На основании этого можно говорить, что система организации включённого обучения создаёт благоприятную ситуацию для выстраивания работы в парадигме субъект-субъектного педагогического сотрудничества. А оно, в свою очередь, даёт возможность преподавателю совместно со студентом определить для последнего оптимальный путь освоения русского языка как иностранного в описываемый период, используя при этом все возможные ресурсы, предоставляемые языковой средой и российским университетом.

Педагогическое взаимодействие в субъект-субъектной парадигме при обучении РКИ в РФ целесообразно строить, исходя из точки зрения о том, что преподаватель и учащийся реализуют себя в качестве субъектов учебного процесса, будучи занятыми общим делом – поиском

оптимального для данного учащегося пути усвоения языка и культуры, а также изучением самого языка. Поэтому объектами в этом случае могут выступать способ усвоения языка, явления культуры, сам язык и речевая деятельность при помощи его. Таким образом будет организовываться «процесс совместного, согласованного и конструктивного сотрудничества субъектов образовательной деятельности, направленный на достижение поставленных этим взаимодействием целей обучения» – т.е. субъект-субъектного педагогического взаимодействия, как его определяет Л.Г. Дмитриева, опираясь на труды ведущих специалистов (К.А. Абульхановой-Славской, Г.В. Акопова, А.А. Бодалева, А.В. Брушлинского, В.И. Панова) [11, с. 18].

Субъект-субъектные педагогические отношения предполагают проявление двусторонней активности: со стороны обучающего и обучаемого. Сложно определить долю участия каждого в описываемом процессе, однако можно предполагать, какая деятельность возможна и была бы наиболее эффективна в нём и с той, и с другой стороны. Поэтому, на наш взгляд, имеет смысл разработать комплекс мероприятий, направленных на выстраивание субъект-субъектного педагогического взаимодействия преподавателя и учащегося для изучения РКИ в рамках программы включённого обучения, с учётом условий, которые сложились в работе вузов в настоящее время.

Данный ряд действий направлен на повышение эффективности работы каждого участника учебного процесса. И это касается не только изучения языка, но и адаптации студента к способам поведения, принятым в академических кругах другой страны, а также к жизни и деятельности в чужой лингвокультурной среде.

Комплекс мероприятий для построения субъект-субъектных педагогических отношений включает следующие компоненты:

- сбор информации (педагог узнаёт о стране, языке, культурных особенностях, академических стереотипах учащегося, до приезда последнего в Россию; учащийся – о стране, культурных особенностях, академических стереотипах в её учебных заведениях и преподавании предметов в ней);

- изучение контингента учащихся (преподавателю нужно знать о целях учащихся, их опыте изучения языков, способностях, сильных и слабых сторонах; учащийся должен определить свои цели, проанализировать свой опыт изучения языков, знать свои способности, сильные и слабые стороны);

- соотнесение стандартной программы присылающей стороны и личных мотивов и особенностей учащихся, их общего культурного уровня (это двусторонний процесс: педагог, со своей стороны, заранее готовит «информационный пакет» для учащегося, в котором сообщает о темах изучения в каждом курсе, компетенциях, навыках, умениях, контроле, принципах оценивания знаний, умений и навыков, информирует о расписании консультаций по данному предмету; студент, исходя из полученной от преподавателя информации,

соотносит её со своими уже имеющимися компетенциями, рассчитывает время и силы, необходимые ему на усвоение программного материала, предлагает преподавателю внести коррективы в стандартный план работы, с учётом своих личных мотивов и возможностей);

- коррекция обучающей программы в сторону учёта личных целей и особенностей учащегося и возможностей преподавателя и составление индивидуальной траектории обучения, которая может корректироваться в процессе дальнейшей работы (пример: изучение глагола, акцент – на глаголах движения в переносном значении или на причастиях и т. д.). Если начинать обучение новой теме на занятии с того, как она может пригодиться студентам в жизни, в общении на иностранном языке, то учащиеся будут более мотивированны к её изучению, учиться осознанно и вносить коррективы в процесс обучения, точно зная, чего им недостаёт для овладения данным материалом;

- выяснение психических особенностей учащихся, связанных с обучением (тип восприятия, памяти, внимания, наличие или отсутствие логопедических проблем (дислексии и т.п.) и влияющих на обучение особенностей, связанных с состоянием здоровья);

- выяснение предыдущего опыта изучения языков обеих сторон учебного процесса (преподаватель может сообщить о том, какие языки он изучал, и попросить студентов рассказать или написать об их языковом опыте, чтобы обе стороны могли понимать, на какую базу можно опираться при объяснении нового материала и особенностей языков и культур). В последнее время всё чаще и чаще среди студентов, приезжающих на включённое обучение, встречаются билингвы и «скрытые» билингвы с естественным билингвизмом. Знание преподавателем данного факта и осознавание этого студентами позволяет расширить арсенал средств, используемых для обучения;

- подбор специальных заданий с учётом психофизиологических особенностей учащихся;

- увеличение количества творческих заданий с выбором темы и формы выполнения (насколько это возможно и уместно при изучении того или иного учебного материала), поощрение инициативы учащихся при выборе и формулировке тем творческих заданий, проектов и т.д., предложение вариантов заданий с учётом интересов учащихся;

- увеличение разнообразия видов деятельности на уроке и во внеурочное время (например, проведение студенческих конференций, круглых столов, языковых игр, деловых игр, подготовка проектов и т.д.; это требует от студентов встречной активности, но вместе с тем даёт возможность выбора того, в чём студент хотел бы попробовать свои силы);

- рефлексивная обучающая деятельность, во время которой преподаватель организует и направляет обучение, создаёт условия для применения студентами полученных знаний и пытается показать учащимся, каких компетенций им не хватает, а обучаемый старается

осмыслить свою работу и её результаты, а также определить свои дальнейшие действия по изучению русского языка (это даёт некий импульс ученику для его работы);

- индивидуальный поход к оцениванию каждого ученика, оценивание его прогресса, помощь в выработке критериев оценивания себя самим студентом;

- периодическое проведение бесед с учащимися об их достижениях и пересмотре приёмов и способов обучения, что позволяет поддерживать обратную связь со студентами;

- поддержание благоприятного эмоционального фона общения в учебной ситуации, когда преподаватель не боится ошибаться и искать правильный вариант вместе со студентом;

- определение перспектив развития каждого ученика после окончания курса, составление преподавателем рекомендаций для учащихся по дальнейшему совершенствованию умений и навыков владения русским языком.

Предложенный комплекс мероприятий, безусловно, может изменяться и дополняться другими компонентами, в зависимости от целей деятельности, мотивов, условий и т.п. Неправильно было бы утверждать, что всё описанное выше является абсолютно новым в методике и педагогике. Более того, опытные преподаватели всегда интуитивно понимали и логически объясняли преимущества субъект-субъектного обучения и старались установить именно такой вид педагогического взаимодействия с учащимися. Этот комплекс мероприятий будет полезен скорее педагогу, который только начинает работать в группах включённого обучения. Он даст возможность учесть целый ряд параметров, на которые следует обратить внимание, выстраивая подобного рода отношения и имея в виду, что они предполагают увеличение ответственности за процесс обучения с обеих сторон.

Субъект-субъектные педагогические отношения между преподавателем и учащимися во время включённого обучения оптимизируют учебный процесс за счёт сокращения периода адаптации студента к условиям жизни в новой лингвокультурной и академической среде и, соответственно, увеличивают время активной работы по усвоению нового материала, что актуально ввиду относительной краткосрочности этой формы организации учебного процесса. Благодаря им учитывается языковая разноуровневость учебных групп, которая в настоящее время является типичной для включённого обучения (в отличие, например, от подготовительного, где все изучают язык с нулевого уровня, или групп аспирантов, в которых к началу занятий все должны иметь определённую языковую компетенцию). Эти отношения также позволяют преподавателю получить более полные знания о языковом опыте, направленности, особенностях личности слушателя и усвоения им языковых явлений, что даёт возможность подобрать наиболее эффективные для него типы

заданий и виды работы. Такое взаимодействие с западноевропейскими учащимися, которые на сегодняшний день составляют основной контингент иностранных студентов включённого обучения на кафедре РКИ ТвГУ, является элементом академической преемственности. Оно позволяет поддерживать на высоком уровне у учащихся мотивацию к личной активности в учебном процессе, поскольку слушатели в этом случае видят заинтересованность преподавателя в результатах работы каждого члена группы и чувствуют свою ответственность за прогресс в освоении русского языка.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. М., 1989. С. 110–133.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.
3. Борисова А.И., Митрофанова О.Д., Сурмонина Р.С. Включённое обучение – новый тип обучения иностранных студентов-русистов // Русский язык за рубежом. 1983. №4. С. 52-55.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта / отв. ред. проф. В.В. Знаков. М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алтейя, 2003. 272 с.
5. Володина О.В. Развитие идей гуманистической педагогики в России // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2013. №7(82). С. 139–142.
6. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М.: Русский язык, 1984. 144 с.
7. Гасконь Е.А. Из истории включённого обучения РКИ / Методика включённого обучения русскому языку как иностранному: колл. монография / под. ред. Й. Виймаранта, Л.Г. Громовой. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 9–15.
8. Громова Л.Г. Включённое обучение на современном этапе / Методика включённого обучения русскому языку как иностранному: колл. монография / под. ред. Й. Виймаранта, Л.Г. Громовой. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 15–36.
9. Гурин А.Б. Прагматика в системе включенного обучения РКИ / Методика включённого обучения русскому языку как иностранному: колл. монография / под. ред. Й. Виймаранта, Л.Г. Громовой. Тверь: ТвГУ, 2018. С. 59–64.
10. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол. 1992. № 3–4. С. 14–19.
11. Дмитриева Л.Г. Диалогический подход к формированию психологической готовности будущего учителя к субъект-субъектному педагогическому взаимодействию: автореф. дис. … д-ра психол. наук. Самара 2011. 37 с.
12. Егорова Е.В. Обучение технологии педагогической поддержки в университетах Германии в русле компетентностного похода // Вестн. НовГУ. 2007. №42. С. 31–33.
13. Игнатова И. Б., Григоренко С. Е. Особенности включенной формы обучения русскому языку иностранных студентов-филологов // Изв. Тул. гос. ун-та. Гуманит. науки. 2009. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vklyuchennoy-formy-obucheniya-russkomu-yazyku-inostrannyh-studentov-filologov (дата обращения: 02.02.2020).
14. Заблоцкая О.А. Многоуровневая система университетского образования во Франции // Universum: психология и образование. 2014. №5–6 (6). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/mnogourovnevaya-sistema-universitetskogo-obrazovaniya-vo-frantsii (дата обращения: 05.09.2018).

15. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
16. Куликова С.В. Гуманистическая направленность русской школы (вторая половина XIX – начало XX века. // Изв. ВГПУ. 2012. №11. С. 37–41.
17. Мишенева Ю.И. Современное состояние и тенденции развития образования в Финляндии // Изв. ВГПУ. 2014. №1 (86). С. 106-110.
18. Рассказова А.Л. Понятие субъекта и объекта в педагогике // Наука и Школа. 2017. № 6. С. 163–170.
19. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. №4. С. 101–108.
20. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Изв. ВГПУ. 2011. №8. С. 14–20.
21. Сериков В.В. Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестн. ВГУ. Сер.: Проблемы высшего образования. 2018. №2. С. 11–18.
22. Соловьев А.А. Субъект-субъектные отношения в образовательном взаимодействии // Alma mater (Вестн. высшей школы). 2015. № 1. С. 36–39.
23. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании (теоретические аспекты) // Вестн. МГИМО. 2015. №1 (40). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-obrazovatelnye-traektorii-v-vuzah-rossii-i-velikobritanii-teoreticheskie-aspekty (дата обращения: 05.09.2018).
24. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопр. психол. 1995. №2. С. 31–41.
25. Ярцева И.К. Субъект-субъектные отношения как основа формирования общекультурных компетенций студентов – будущих переводчиков // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. 2014. Т. 10. № 3-2. С. 77–81.

Об авторе:

ГАСКОНЬ Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»), (170100 Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail:pchel_ea@mail.ru

SUBJECT-SUBJECT PEDAGOGICAL RELATIONS AS A WAY TO OPTIMIZE INCLUDED TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

E.A. Gascon

Tver State University, Tver

The article points out the necessity and relevance of establishing subject-subject pedagogical relations within the framework of a personality-oriented approach during the included teaching of the Russian language to foreign students in Russian universities to optimize the educational process. The above conclusion is based on the analysis of academic literature and observation of the activities of students from different countries in the Russian language classes. The novelty of the research is to take into account the features of the included teaching of the Russian language to foreign students when organising subject-subject pedagogical interaction. The practical significance of the material is its use in the development of the set of activities for making subject-subject pedagogical interaction. A variant of this set is proposed in this paper and it is tasted in Russian as a foreign language classes.

***Keywords**: student-centered approach, subject-subject pedagogical relations, learning optimization, Russian as a foreign language, included training Russian.*

УДК 378.147+ 378.141

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

М.С. Завьялова, М.Н. Раздобарова

ФГБОУ ВО «Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова», Саратов

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.157

Исследуется интегративный подход как комплексное педагогическое явление. Представлены основные понятия, принципы и технологические компоненты интегративного подхода к организации процесса обучения. Выделены этапы процесса его реализации при разработке рабочей программы дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в системе подготовки магистров.

Ключевые слова: *интегративный подход, интеграция, технологический компонент, внутрипредметная интеграция, межпредметная интеграция, образовательная программа.*

В рамках Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (3++) интегративные цели обучения преобладают над предметными. Основополагающим принципом является целостное восприятие мира, согласно которому основным в содержании обучения становится не количество отдельных знаний, умений и навыков обучающегося, а обобщённое целостное представление о мире.

Интегративный подход остается актуальным к совершенствованию образовательного процесса на всех его этапах. Исследованием данной проблемы на протяжении последних десятилетий занимались О.Б. Акимова, О.А. Алмабекова, Г.Г. Амирова, О.В. Борщева, Т.М. Гулая, И.В. Журавлева, Е.В. Земцова, И.А. Зимняя, З.Ш. Каримов, Г.М. Кулешова, С.А. Романова, В.Ф. Тенищева, Н.К. Чапаев, И.П. Яковлев и др.

Интегративный подход содействует решению следующих задач: раскрывает интеллектуальный потенциал обучающегося; способствует развитию его личностных функций; формирует универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции; создает психолого-педагогические условия для самообразования, самовоспитания, саморазвития, самореализации [1, 2, 4, 6].

Интегративный подход является комплексным педагогическим средством и включает три основных составляющих: основные понятия, принципы и технологические компоненты организации процесса обучения.

Основным понятием интегративного подхода является интеграция. Данный термин имеет множество значений в различных областях точных и гуманитарных наук: технике, экономике, математике, физиологии, истории, педагогике, психологии и т.д.

Толковый словарь иностранных слов дает следующее определение данному понятию. «Интеграция – это объединение частей, элементов, это сторона процесса развития, связанная с объединением в единое целое» [8].

Понятие «интеграция» в педагогике трактуется как «процесс и результат достижения целостности содержания образования за счет установления внутри- и междисциплинарных связей, взаимодействия между различными образовательными программами» [6].

Применительно к обучению иностранному языку в профессиональной деятельности данное понятие будем трактовать следующим образом: интеграция – это целенаправленное объединение содержания, форм, методов обучения и взаимосвязь дидактических единиц языковой подготовки в академической и профессиональной сферах.

Среди основных принципов интегративного подхода при изучении иностранного языка в профессиональной деятельности можно выделить следующие принципы: *субъектности* (создание условий для проявления личной активности и инициативности обучающихся, применения личностного опыта, а также возможности выбора форм и способов осуществления учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности); *культуросообразности* (воспитание личности в соответствии с культурными и социальными запросами современного общества); *креативности* (создание условий для проявления и развития собственного творческого потенциала обучающихся); *профессиональной ориентации* на будущую профессиональную деятельность (соответствие планируемых результатов подготовки обучающихся требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их будущей профессиональной деятельности; обеспечение конкурентоспособности); *самообразования* (стимулирование у обучающихся желания самостоятельно находить, анализировать и систематизировать информацию, формирование готовности к переподготовке в рамках профессиональной деятельности в стремительно меняющихся условиях рынка труда); *диалога культур* (контрастно-сопоставительное изучение культуры (термин М. Байрама) страны изучаемого языка и своей родной культуры); *вариативности* взаимодействия субъектов образовательного процесса (создание условно-профессиональных и социокультурных ситуаций для диалога и сотрудничества в системах «педагог – обучающийся», «обучающийся – обучающийся», «обучающийся – группа обучающихся», «обучающийся – представитель другой культуры/носитель языка»).

К технологическим компонентам интегративного подхода, согласно исследованиям М.И. Банникова, Э.А. Болодуриной, Г.Я. Гревцевой, М.В. Циулиной, можно отнести организационно-методический, деятельностно-практический и ресурсо-содержательный [3].

Организационно-методический компонент включает использование интегрированных методов обучения, то есть

характерных как для дисциплин естественного, так и гуманитарного цикла, в том числе при обучении иностранному языку (метод проектов, деловые игры, дискуссии, круглые столы, фестивали, конкурсы, конференции и антиконференции, мозговой штурм, кейс-стади, аквариум, формула ПОПС, фокус-группа и т.д.) [5].

Деятельностно-практический компонент включает интеграцию форм обучения (фронтальные, групповые и индивидуальные), использование ситуационных задач, проблемных заданий, которые способствуют развитию критического мышления и креативности, формированию личностно-значимых и профессиональных качеств личности.

Ресурсно-содержательный компонент объединяет ресурсы, необходимые для учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности (контактной и самостоятельной), определяет содержание дисциплины, которое будет способствовать формированию универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Опираясь на характеристику основных составляющих интегративного подхода, выделим этапы процесса его реализации при разработке рабочей программы дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» для направления подготовки 08.04.01 Строительство.

Этап первый: определение системообразующего фактора, формулирование цели и задач, выбор объектов интегрирования.

Под системообразующим фактором интеграции подразумевается нахождение основания для объединения разнопредметных знаний. Системообразующим фактором интеграции при разработке рабочей программы дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» направленности (профиля) «Теплогазоснабжение и вентиляция» является достижение планируемых результатов ФГОС ВО 3++, то есть формирование у обучающихся универсальной компетенции: «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия» (УК-4).

Определение цели и задач освоения дисциплины связано с объективной потребностью и существующей возможностью интеграции различных дисциплин в рамках основной профессиональной образовательной программы «Теплогазоснабжение и вентиляция» направления подготовки 08.04.01 Строительство.

Целью освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» является формирование у обучающихся навыка использования современных коммуникативных технологий на иностранном языке в академической и профессиональной коммуникации.

Задачи: 1) научить применять теоретические знания по учебным дисциплинам в познавательной и научно-исследовательской

деятельности обучающегося; 2) обучить лексике профессионального и научного характера; использованию грамматических структур, обеспечивающих коммуникацию академической и профессиональной направленности; познакомить с особенностями научно-публицистического стиля и правилами делового этикета (обучить ведению деловой переписки, составлению резюме, типовой документации, общению по телефону и пр.); 3) подготовить к решению профессионально-значимых задач с учетом социокультурного опыта обучающихся (обучить работе с источниками информации профессионального и научного характера, организации и проведению деловых встреч, презентаций, конференций).

Выбор объектов интегрирования определяется как внутрипредметной, так и межпредметной интеграцией. Внутрипредметная интеграция предполагает укрупнение отдельных тем и разделов дисциплины. Межпредметная интеграция позволяет использовать тематику и методы обучения одной учебной дисциплины при изучении другой. Осуществленная на этом уровне систематизация содержания приводит к такому познавательному результату, как формирование целостного представления о собственной учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности от выбора направления и постановки цели и задач до планируемых результатов этой деятельности в сознании обучающихся. Межпредметная интеграция существенно обогащает внутрипредметную.

Этап второй: переработка содержания УМКД в соответствии с отобранными объектами внутрипредметной и межпредметной интеграции.

В рабочей программе дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» учебный материал представлен в виде блоков. Каждый из блоков включает в себя основную и несколько более узконаправленных тем. Первый блок в содержании рабочей программы дисциплины «Berufliche Laufbahn» («Профессиональная карьера») включает тему «Поиск работы», которую в свою очередь дополняют темы «Подбор кандидата на вакантную должность», «Личностные качества кандидата на должность», «Составление резюме», «Как вести себя на собеседовании». Изучение темы происходит от общего (что включает в себя понятие «профессиональная карьера») к частному (какими качествами должен обладать претендент на вакантную должность, как составить резюме, как вести себя на собеседовании). Это позволяет приобрести общее представление по данной теме, а также способствует выработке собственной стратегии поведения в ситуации условно-профессионального взаимодействия.

К выбранным объектам внутрипредметной интеграции относятся также блоки «Geschäftsbriefe. On-line-Einkauf» («Виды деловой корреспонденции. Интернет в нашей жизни. Как сделать заказ строительных материалов по интернету. Электронная почта»),

«Unternehmensarten» («Формы организации предприятий. Презентация компании»), «Dienstreise. Erfahrungsaustausch» («Деловая поездка. Заказ билетов. Бронирование номера в отеле»), «Eine Konferenz vorbereiten» («Международные конференции. Организация научно-исследовательской конференции. Подготовка доклада. Выступление с докладом»).

В основной профессиональной образовательной программе по направлению подготовки «Строительство» предусмотрены дисциплины «Тепловой баланс в зданиях и сооружениях» и «Современные газораспределительные системы». В содержании рабочей программы дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в рамках межпредметной интеграции выделены блоки профессиональной направленности, такие как «Wärme- und Gasversorgung» («Тепло- и газоснабжение»), «Die Entwicklung der neuen Technologien» (Развитие новых технологий»), «Energieausnutzung in der Landwirtschaft» («Использование энергии в сельском хозяйстве»), которые позволяют восполнить материал специальных предметов материалом дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности», объединяя отобранные части в единое целое. Блок «Wärme- und Gasversorgung» включает темы «Gaszubringer und Gasverteilung» («Газификация и газораспределение»), «Gaszubringer zum Gebäude» («Газификация здания»), «Gasverteilung im Gebäude» («Газораспределение в здании»), «Der Gasbrenner» («Газовая горелка»), которые направлены на изучение тепло- и газоснабжения жилых и нежилых помещений, подачи газа и газораспределения внутри здания на основе аутентичного иноязычного материала. Проведение круглого стола и проектная деятельность обучающихся на изучаемом иностранном языке в рамках межпредметной интеграции с опорой на полученные в процессе изучения всех трех дисциплин знания позволяют понять в целом систему тепло- и газоснабжения и тепло- и газораспределения при строительстве жилых и нежилых зданий, то есть ведут к систематизации приобретенных знаний и формированию общенаучных понятий и категорий.

Этап третий: проверка эффективности разработанной рабочей программы дисциплины и корректировка достигнутых результатов.

В качестве контроля в рабочей программе предусмотрены: входной контроль, текущий контроль, рубежный контроль, выходной (итоговый) контроль, промежуточная аттестация – экзамен.

Целью проведения входного контроля является определение исходного уровня владения иностранным языком.

Текущий контроль носит обучающий и корректирующий характер. Он осуществляется регулярно по завершении работы над каждой темой, в ходе контактной работы и по результатам самостоятельной работы. Задания для текущего контроля включают упражнения на все виды речевой деятельности: говорение, аудирование, чтение и письмо [7].

Рубежный контроль проводится в форме контрольных работ. Тематика контрольных работ устанавливается в соответствии с отдельными темами рабочей программы дисциплины. В каждой контрольной работе предусмотрено два варианта. В контрольных работах предусмотрены как лексико-грамматические задания, направленные на оценку сформированности умений грамотно строить высказывание с применением изученной лексики и грамматических конструкций, так и задания на понимание, поиск, приведение в соответствие, переработку информации.

Например

Лексико-грамматические задания: закончите высказывание одним словом; составьте предложение, используя модальную конструкцию; используйте в предложении настоящее время страдательного залога и пр.

Задания на понимание прочитанного: прочитайте текст, закончите предложения, опираясь на содержание текста; прочитайте текст и сформулируйте на русском языке методы энергосбережения; прочитайте текст и сформулируйте основные статьи расходов служебной командировки на русском языке и пр.

Данные формы контроля позволяют на протяжении всего обучения устанавливать степень владения различными речевыми навыками, а также выявлять и корректировать возможное отставание отдельных обучающихся.

По дисциплине «Иностранный язык в профессиональной деятельности (немецкий)» предусмотрено проведение письменного тестирования. Письменное тестирование рассматривается как входной контроль в начале изучения дисциплины и промежуточная аттестация успеваемости, которая проводится в конце семестра. Объем банка тестовых заданий: входной контроль представлен в 15 вариантах, в каждом по 15 заданий, выходной контроль (лексико-грамматический тест) – в 15 вариантах по 20 заданий.

Результаты тестирования учитываются при проведении промежуточной аттестации (экзамена).

Разработанная рабочая программа дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» для направления подготовки 08.04.01 Строительство с учетом интегративного подхода позволяет оптимизировать учебный процесс, способствует росту личностной значимости учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности для обучающихся, поскольку позволяет использовать приобретенные по другим дисциплинам теоретические знания и практические навыки, а также личностный опыт деятельности в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности».

В заключение можно сказать, что реализация интегративного

подхода при разработке образовательной программы для различных направлений позволит решить целый ряд задач, способствующих повышению эффективности организации учебного процесса

Список литературы

1. Алмабекова О.А. Интегрированный подход к обучению профессионально-ориентированным иностранным языкам // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им В.П. Астафьева. 2012. № 1. С. 12–18.
2. Амирова Г.Г. Интегрированный подход к обучению иностранным языкам: тенденции развития и смена парадигм // Наука и образование: м-лы ежегод. науч.-практ. конф. с междунар. уч., посвященной 25-летию Университета управления «ТИСБИ». Казань, 2016. С. 24–29
3. Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И. Интегративный подход в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 5. С. 262. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=26857 (дата обращения: 25.03.2019).
4. Журавлева И.В. К вопросу об интегративном подходе к обучению иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 2. С. 124–127.
5. Завьялова М.С. Интерактивные методы обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Научный диалог в языковом пространстве: сб. ст. I Всерос. науч.-практ. конф. Саратов: Саратовский ГАУ, 2017. С. 30–34.
6. Козлова О.В. Интегративная технология обучения взрослых иностранному языку // Современные наукоемкие технологии. 2005. № 8. С. 52–53; URL: http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=23468 (дата обращения: 21.03.2019).
7. Раздобарова М.Н., Калиниченко, Э.Б., Иванова Л.М., Ланина А.В. Роль языковых ошибок при обучении иностранному языку// Междунар. науч.-исслед. ж-л. 2016. № 4–3(46). С. 50–52.
8. Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1987. С. 196.

Об авторах:

ЗАВЬЯЛОВА Мария Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и культура речи» ФГБОУ ВО «Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова» (410012, Саратов, Театральная пл., 1), e-mail: mariazav@inbox.ru

РАЗДОБАРОВА Марина Николаевна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки и культура речи» ФГБОУ ВО «Саратовский ГАУ им. Н.И. Вавилова» (410012, Саратов, Театральная пл., 1), e-mail: mar-razdobarova2009@yandex.ru

AN INTEGRATIVE APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE PROCESS OF CREATING UNIVERSAL COMPETENCY IN THE SYSTEM OF MASTER TRAINING

M.S. Zavyalova, M.N. Razdobarova

Saratov State Agrarian University named after N.I. Vavilov, Saratov

The article examines the integrative approach as a complex pedagogical phenomenon. The basic concepts, principles and technological components of an integrative approach to the organization of the learning process are presented. The stages of implementation in process in the program development program of the discipline «Foreign Language in Professional Activities» in the master's training system are highlighted.

Keywords: *integrative approach, integration, technological component, intrasubject integration, intersubject integration, educational program*

УДК 378.147.88

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Т.А. Креславская,[1] Г.В. Иванова[2], С.А. Травина[3]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь
[2]ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», Коломна
[3]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.164

Рассматривается педагогическая практика как один из способов формирования профессионально-нравственных компетенций студентов, будущих учителей начальных классов. На основе диагностики указанной категории респондентов представлены результаты, включающие в себя индивидуально-личностную систему нравственных аспектов и ценностных ориентаций, которые составляют основу профессионально-нравственной компетентности педагога.

Ключевые слова: *педагогическая практика, компетентностный подход, профессиональные компетенции, профессионально-педагогическая компетентность, профессионально-нравственная компетентность, учитель начальных классов.*

В настоящее время особенно остро встает вопрос качества формирования компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Для педагогов профессионально-нравственная компетентность является одной из основополагающих, определяющих стратегию системы российского педагогического образования. В качестве главной возможности ее формирования является совершенствование процесса организации и проведения педагогической практики студентов.

В современном обществе на рынке труда конкурентоспособным является специалист-педагог, который сформировал у себя такие профессионально-важные характеристики, как педагогическое мышление и мировоззрение, навык перспективного планирования образовательных и личностных результатов, навыки целеполагания и разработки механизма достижения целей, определился в своих профессиональных предпочтениях, выборе форм и методов преподавания [4].

Г.В. Безюлева подчеркивает, что компетенция – это понятие, «…которое являет собой обобщенные способы действий, которые снабжают эффективное выполнение профессиональной или иной деятельности» [3, с. 26]. Соответственно, ее можно определить как предписанные обобщенные параметры уровня образовательной подготовки обучаемого, а также как приобретенную способность

студента применять полученные знания на практике, самостоятельно трансформировать имеющиеся профессиональные умения под конкретные жизненные требования, грамотно действовать при постановке и достижении целей в конкретной практической ситуации.

Студент – субъект учебной деятельности, которая прежде всего определяется двумя типами мотивов: познания и достижения. Мотивация познания относится к мыследеятельности, развивается при адекватном взаимодействии студента с преподавателем и, как правило, возникает в решении проблемной ситуации. И, как следствие, является основой учебной деятельности субъекта. В процессе обучения возникает мотивация достижения тех или иных результатов, что формирует трудолюбие, целеустремленность и формирование компетенций. Этот процесс наиболее интенсивно происходит в условиях производственной и учебной практики на уровне начального общего образования, где студентам приходится общаться не только с однокурсниками, но и со всеми участниками образовательных отношений (педагогическими работниками, учащимися, их родителями, администрацией), что расширяет навыки педагогического общения. Студенты (особенно на производственной педагогической практике), как и во всякой реальной педагогической деятельности, выполняют все разнообразие функций (образовательные, воспитательные, развивающие, психозащитные, организационные и др.), сталкиваются с обилием многообразных одновременно действующих факторов, которые необходимо учитывать при выработке решений. Будущие учителя ставятся в условия, где они вынуждены на основании знаний педагогики, психологии, методики преподавания дисциплин принимать решения в сложных конкретных ситуациях, которые требуют профессионального мастерства.

Итак, мы видим, что педагогическая практика студентов дает большие возможности для формирования и дальнейшего развития всех интегральных характеристик личности и труда будущего профессионала. В контексте вышесказанного подчеркнем, что многие исследователи (например, Е.В. Старченко) утверждают, что «профессионально-педагогическая компетентность – это свойство личности, которое состоит из кругозора и общей эрудиции, харизмы и авторитета педагога, позволяет ему решать педагогические конфликты, выполнять психолого-педагогические задачи и реализовывать цели обучения, направленные на развитие и формирования личности обучающегося» [6, с. 173]. Формулировка понятия «компетентность» всегда тесным образом взаимосвязана с педагогической деятельностью в профессии. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования выдвигает перед всеми вузами, в т. ч. и педагогических направлений подготовки, требования освоения студентами целого ряда значимых компетенций. Многие ученые посвятили свои исследования разным аспектам данной проблемы. Так, В.И. Байденко, А.А. Вербицкий,

И.А. Зимняя разработали теоретические вопросы компетентностного подхода. В.И. Байденко, В.А. Болотов рассматривали дифференциацию понятий «компетенция» и «компетентность», обозначая их различие и сходство, характеризуя общие основы и специфические признаки. Н.В. Кузьмина и В.А. Сластенин рассматривали компетентностный подход в образовании в контексте моделирования результатов образования как норм его качества. Как утверждают Е.Б. Козлова, М.Е. Буслаева, «это доказывает, что отражение в целостном виде образа результата образования, формирование результатов как признаков готовности выпускника продемонстрировать соответствующие компетенции определяют структуру компетентностного подхода» [5, с. 29].

Основой познания и формой профессионального обучения в университете является педагогическая практика, в процессе которой обучающийся самостоятельно выполняет задачи в реальных условиях с конкретными детьми под руководством учителя и группового руководителя вуза. Как отмечают студенты, практика проходит успешнее и интереснее при условии, если имеются прочные осознанные теоретические знания, подкреплённые примерами – например, разбором проблемных ситуаций и/или выполнением практических заданий с максимальным применением творческого подхода.

Еще один важный аспект данного вида практики заключается в возможности полностью представить будущую профессию и понять ее особенности и сущность профессионального труда учителя. Это происходит потому, что студент в ходе прохождения педагогической практики находится в условиях, максимально приближенных к профессиональной деятельности.

Она создаёт продуктивную мотивацию, стимулирует самоопределение, становление его как специалиста. Необходимо отметить ещё один факт: студенты приравниваются в правах и обязанностях к штатному педагогическому персоналу, что повышает ответственность, уровень осмысления практической деятельности, требования к общей и нравственной культуре, отношения к детям, значение рефлексии и пр. В результате актуализируются личностные и профессиональные качества студента.

Также следует учитывать специфику педагогической практики, так как процесс трансформации социальных ролей не отменяет их сосуществования. Ведь практикант одновременно является студентом, учителем, а иногда и родителем (или другим родственником) совмещая несколько социальных статусов. Это еще раз подчеркивает смысловое значение практики для получения более полного и адекватного представления о специфике предстоящей профессиональной деятельности.

К личности учителя всегда предъявлялось повышенное требование, в том числе к его общей и профессиональной культуре и правильному образу жизни. Нравственное сознание педагога есть

особая форма его нравственных отношений с окружающими людьми. И это не случайно, ведь учитель во все времена был и остается для своих обучающихся и для социума примером, образцом для подражания. Может быть, поэтому мы часто слышим: «А учительница сказала, что так надо делать…», – что говорит об авторитете учителя. Соответственно, учителю необходимо повышать квалификацию на протяжении всего трудового периода с целью развития способностей выполнять свои функции разной степени сложности, повышения уровня профессиональной подготовленности, чтобы оставаться конкурентноспособным, владеть различными информационными ресурсами, современными средствами ИКТ, инновационными педагогическими технологиями, оставаться в тренде событий в постоянно меняющемся мире.

Но надо отметить, что на современном этапе особое внимание уделяется нравственному воспитанию общества в целом и ребенка в частности. Так, «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» определяет цель на повышение эффективности воспитания личности, обладающей высокой нравственностью. В воспитании высшая цель стремления человека – воплощение совершенства, идеала нравственного и морального долга, что берёт начало с рассмотрения парных понятий: добро – зло, хорошо – плохо. Это имеет отражение в учебно-воспитательном процессе, а чуть позже формирует в сознании ученика умение учиться, приобретать основы знаний и представлений о мире, соблюдать нормы поведения в обществе, поддерживать общественную дисциплину. От того, как первый учитель сформирует в ребёнке духовно-нравственное отношение к миру, заложит в нём этические нормы, высокий уровень нравственного воспитания, правильные ценности, гражданственность, патриотизм, зависит успех ребёнка в социализации его личности.

Чтобы воспитать у кого-либо высокие моральные и волевые качества, учитель должен сам обладать этими качествами и компетентностями. К ним относятся: профессионально-нравственная, правовая, интеллектуальная, общекультурная, информационная, коммуникативная компетентности. Каждая из них определяет уровень образованности, овладение теоретическими знаниями, умениями и навыками в практической деятельности. Так, профессионально-нравственная компетентность учителя рассматривается как совокупность гибкого владения знаниями, умениями, навыками, методами, приёмами, технологиями, определяющими сформированность профессиональной деятельности, педагогического общения, сознания, ценностей, опыта. Правовая компетентность учителя – это определение оптимальных средств с соблюдением прав, интересов, защиты, свободного выбора деятельности ребенка в рамках российского законодательства. Общекультурная компетентность необходима для индивидуального решения познавательных проблем,

обозначения своей личной позиции, для самообразования, саморазвития, самовоспитания. Коммуникативная компетентность способствует построению эффективного общения в межличностном взаимодействии с другими людьми; её успешность зависит от количества и качества мыслей и выразительности речи, авторитета учителя, общеречевой культуры, владения вербальными и невербальными средствами общения.

Д.Г. Абзалова в диссертационном исследовании раскрывает специфику развития профессионально-нравственной компетентности учителя начальных классов, которая включает также индивидуально-личностную систему педагогических ценностей, состоящую из следующих компонентов: ценность роли личности в социальной и профессиональной среде; ценность потребностей в коммуникации и расширение её сферу; ценность саморазвития творческой индивидуальности; ценности, позволяющие удовлетворять базовые потребности [1].

В рамках данного исследования мы придерживаемся концепции, изложенной в докторской диссертации В.А. Беляевой. Исследователь полагает, что развитие профессионально-нравственной компетентности будущего учителя начальных классов возможно в процессе освоения теории и опыта светской и православной педагогической культуры России. Движущей силой профессионально-нравственного воспитания учителя В.А. Беляева определяет противоречия внешнего и внутреннего характера, разрешаемые в ходе субъектно-творческой поисковой деятельности студентов. Ученый считает, что формирование профессионально-нравственной компетентности возможно лишь при следующих условиях: *открытость* для сотрудничества всех субъектов образования в решении вопросов профессионально-нравственного воспитания; *целостность* образовательного процесса и его соответствие ориентирам государственного образовательного стандарта высшего образования и нормативным документам о дополнительном образовании; *целенаправленность* и системность в проведении научно-педагогического исследования; *саморазвитие* профессионально-нравственной сферы и профессиональных способностей учителя в процессе его индивидуальной творческой деятельности; в процессе профессиональной подготовки *формирование* философских, научных и религиозных взглядов на мироздание и предназначение человека; *осуществление* взаимосвязи философско-культурологического и собственно педагогического потенциалов образования; *направленность* образовательного процесса на духовно-нравственное воспитание и образование самого учителя [2].

Также в контексте расширения перечня условий мы поддерживаем идею А.П. Тонких, Т.В. Данилова, которые включают в число основных условий, обеспечивающих развитие профессионально-нравственной компетентности будущих учителей начальных классов,

мотивацию на личностный и профессиональный рост, саморазвитие; формирование духовно-нравственных ориентиров как регуляторов поведения; стимулирование творческого потенциала личности; организацию специфического воспитательного пространства; педагогическую подготовку кадров вуза к соответствующей работе [7].

Опираясь на результаты вышеописанного теоретического анализа проблемы нами было проведено эмпирическое исследование основной целью которого являлось выявление нравственных аспектов и ценностных ориентаций студентов первых и выпускных курсов Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование», в количестве 97 человек (из них 95 % девушки и 5 % юноши). Возраст испытуемых студентов составил от 17 до 23 лет.

В качестве методов исследования применялись анкетирование и тестирование («Оценка профессиональной направленности личности учителей» по методике Е.И. Рогова).

Эмпирическое исследование проводилось с мая 2018-го по сентябрь 2019 года.

Анкетирование было направлено на систематизацию информации о том, как студенты понимают смысл и идею педагогической деятельности; направленность трудностей, с которыми они могут столкнуться во время педагогической практики и работы в школе; удовлетворенность различными компонентами содержания образования и влияние педагогической практики на формирование профессионально-нравственных аспектов профессиональной педагогической деятельности.

Ответы были сгруппированы в блоки, отображающие отношение к данной тематике. Респондентам было предложено определить нравственные ценности в педагогической профессии, их значимость по шкале: «не значима для меня», «частично значима», «высоко значимая ценность».

Анализ данных, полученных в ходе анкетирования, показал следующее: статистически часто называемыми нравственными ценностями, важными для продуктивности педагогической деятельности, для студентов являются любовь и благополучие (95 % респондентов); наличие друзей, равенство и свобода в поступках и действиях (25 % респондентов); креативность, свобода и независимость в действиях (20 % респондентов).

Результаты, полученные в процессе анкетирования, позволяют констатировать низкий уровень сформированности профессионально-педагогических ценностей. Так, только 15 % студентов (что важно подчеркнуть – выпускных курсов) определяют профессию учителя как ценность. В ответе на вопрос: «Планируете ли Вы заниматься профессиональной педагогической деятельностью по завершении обучения в вузе?» – 20 % студентов ответили «да», «есть вероятность» –

50 %, «категорически нет» – 30 %. В развернутых ответах анкеты исследуемые студенты отмечают некоторую неуверенность в собственных силах, особенно во взаимодействии с родителями учеников. Многие считают, что они не обладают профессионально-значимыми качествами учителя, такими как ответственность, самостоятельность, коммуникативные способности, уверенность.

Всего 30 % анкетируемых студентов констатируют, что правильно выбрали профессию и испытывают удовольствие от ее освоения; не вполне уверены, что в дальнейшем хотят связать свою жизнь с педагогической профессией, но допускают возможность трудоустройства в школе 55 % респондентов; ответили отрицательно в контексте освоения и дальнейшего роста в педагогической деятельности 15 %. Такие результаты косвенно позволяют утверждать, что для студентов профессия не является ценностью.

Интересен тот факт, что в век популяризации здорового образа жизни и личностного роста у 36 % студентов на последнем месте такие ценности, как удовольствия, уверенность в себе, здоровье. Свободное время за компьютером проводят 65 %; посещают дополнительные занятия 25 %; посещают музеи, выставки, театры 20 % опрошенных студентов. Акцентируем внимание, что опрашиваемые вообще не поставили в ряд значимых ценностей для себя такие ценности, как интересная работа, общественное признание и самостоятельность как независимость в суждениях и оценках.

При ответе на вопрос анкеты: «В чем была Ваша основная осознаваемая цель прохождения педагогической практики?» – ответы выпускников распределились следующим образом: возможность использовать и применять знания теории, полученные в вузе, на практике (35 % студентов); анализ и усвоение компетенций от опытного практикующего учителя, рассматривая его в качестве наставника (53 % опрашиваемых); расширение возможностей и опыта коммуникации вообще и с детьми в частности (7 % студентов).

В процессе анализа анкетных данных мы так же тщательно изучили сложности, которые возникали у студентов в процессе прохождения ими педагогической практики.

Для 35 % студентов в проблемную зону попадает активизация и поддержание дисциплинарных требований обучающимися в классе. У 15 % вызывает затруднение отбор содержания материала к урокам и преодоление психологического барьера перед нестандартными ситуациями на уроке. Методическая подготовка к урокам, подбор и подготовка наглядного материала, составление презентаций к уроку вызывают напряжение у 5 % будущих педагогов. Сложности в налаживании контакта с родителями обучающихся отметили 23 % студентов. Ведение документации учителя вызвало затруднение у 17 % анкетируемых.

Для уточнения и объективации данных о сформированных компетенциях у выпускников в ходе прохождения педагогической практики сразу после ее завершения была проведена оценка профессиональной направленности личности будущих учителей по методике Е.И. Рогова. Она позволяет выявить степень значимости ряда аспектов педагогической деятельности: склонность к организаторской деятельности, направленность на преподаваемый предмет, потребности в педагогическом общении, в социальном одобрении и значимость интеллигентности в поведении учителя.

Обработку результатов диагностики профессиональной направленности личности начали с показателей мотивации одобрения. Высокие показатели по этой шкале говорят об искажении результатов исследования. Как видно из табл. 1, среди опрошенных студентов 11,1 % имеют такие показатели. Большинство оставшихся респондентов имеют мотивацию одобрения в норме (79,2 %) или ниже нормы (8,3 %). Исходя из полученных результатов диагностики мотивации одобрения, остальные показатели анализировались с учетом исключения искаженных данных.

Ниже представлена таблица сводных данных, полученных в ходе оценки профессиональной направленности личности 47 будущих учителей (студентов выпускных курсов Института педагогического образования и социальных технологий) по методике Е.И. Рогова.

Таблица 1

Количество тестируемых с разными уровнями выраженности показателей профессиональной направленности личности, %

Показатели	Организованность	Направленность на предмет	Коммуникатор	Мотивация одобрения	Интеллигентность
Ярко выражена	8,3	20,8	16,6	11,1	8,3
В норме	91,7	66,7	75,0	79,2	83,4
Ниже нормы	0	12,5	8,3	8,3	8,3

По шкале «организованность» ярко выраженные показатели имеют 8,3 % респондентов, у 91,7 % этом показатель находится в пределах нормы. Такие педагоги чаще очень требовательны к обучающимся, достаточно организованы, обладают высоким уровнем развития волевых качеств и энергичны.

Учитель-организатор, как правило, активно демонстрирует свои личностные особенности в ходе проведения различных внеклассных мероприятий, поэтому результат его педагогической деятельности проявляется в сфере делового сотрудничества, коллективной заинтересованности, дисциплины и т.д.

По изучаемому параметру «направленность на предмет», выраженные показатели имеют 20,8 % студентов, у 66,7 % этот показатель находится в пределах нормы, у 12,5 % направленность на предмет ниже нормы. Педагоги с развитой направленностью на предмет

проявляют хорошую наблюдательность и стремление к творчеству. Они уверены в повышенной значимости знаний в жизни, часто формируют личность ученика средствами изучаемого предмета за счет изменений в его восприятии картины мира, привлечения к работе в кружках, участию в олимпиадах школьников и т.д.

По показателю «коммуникатор» высоко выраженные показатели имеют 16,6 % студентов-выпускников, у 75,0 % – в пределах нормы, у 8,3 % соответственно ниже нормы.

Типаж педагога-коммуникатора характеризуют такие качества, как эмпатия, толерантность, общительность, доброта, внешняя привлекательность (имеется в виду, что особое внимание обращают на имидж учителя), высокая нравственность. Также его характеризуют высокая эмоциональность и пластичность поведения. Учитель-«коммуникатор» отличается экстравертированностью, низкой конфликтностью, доброжелательностью, способностью к эмпатии, любовью к детям. Он реализует свои воспитательные воздействия на основе совместимости с учеником, поиска точек соприкосновения в личной жизни и в целом посредством технологии сотрудничества.

Интеллигентность ярко выражена у 8,3 % выпускников, развита в пределах нормы у 83,4 % и ниже нормы у 8,3 % опрошенных. Тип педагога-интеллигента характеризуется высоким интеллектом, общей культурой и безусловной нравственностью. Он отличается принципиальностью, соблюдением моральных норм, реализует себя посредством высокоинтеллектуальной просветительской деятельности, неся ученикам нравственность, духовность, ощущение свободы.

Таким образом, у большинства выпускников, которые через несколько месяцев придут трудоустраиваться в школу, наблюдается сформированность показателей профессиональной направленности личности в пределах нормы.

Если обобщить типажные показатели, то лишь 3,7 % студентов имеют ярко выраженные показатели профессиональной направленности по трем шкалам, 11,1 % – по двум шкалам и 15 % по одному из показателей. Это признак высокой профессиональной компетентности и показатель высокой эффективности их деятельности. Конечно, мы понимаем, что это не практикующие педагоги, а всего лишь имеющие небольшой опыт практической педагогической деятельности, который получен во время практики. В то же время каждый десятый тестируемый склонен искажать оценку своей профессиональной направленности, демонстрируя высокие показатели мотивации одобрения. 15 % будущих педагогов имеют низкие показатели профессиональной направленности по одной шкале, а 7,5 % – по двум шкалам, что явно снижает эффективность их педагогической деятельности.

Обобщая данные теоретического анализа и эмпирического исследования, мы сформулировали ряд выводов, которые послужат

основой для совершенствования содержания основной образовательной программы по подготовке педагогов в целом и в рационализации программы организации педагогической практики – в частности.

Как мы видим, проблема профессиональной идентификации студентов и недостаточной сформированности профессионально-нравственных педагогических ценностей существует. Трудности у студентов в период педагогической практики чаще связаны с их неумением интегрировать знания из предметных, психологических и культурологических областей в профессиональную деятельность. С большой вероятностью данные трудности будут нивелированы с опытом педагогической деятельности. Способность применять полученные методические знания на практике также вызывает трудность – правда, у незначительного числа студентов.

Сфера ценностей и смыслов профессиональной деятельности учителя определяет содержание его профессионального самоопределения, его направленность личности, профессиональную самореализацию. Исходя из этого, очевидно, что традиционная модель подготовки педагогических кадров требует особого подхода, в котором необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов. Важно актуализировать и поддерживать тот позитивный настрой, который присутствует у них в начале педагогической практики, определив позитивные мотивы и ценностно-смысловые ориентации педагогической профессии.

Процесс развития профессионально-нравственных параметров профессиональной педагогической деятельности не теряет своей актуальности на протяжении всей траектории профессионального становления студента – будущего учителя, являясь высшим ориентиром и регулятором его поведения.

Реализуя профессиональные функции педагога в школе в период практики, студенту необходимо объективно оценить свои личностные ресурсы, учитывать трансформацию социально-экономических условий в обществе и государстве, компетентно выполнять свою работу. Такая практическая и психологическая подготовленность на самостоятельный выбор дальнейшей деятельности является залогом востребованности наших выпускников на рынке труда.

Студент-практикант во время прохождения педагогической практики может уточнить для себя правильность выбранной сферы деятельности, а также соотнести наличие профессионально-важных личностных качеств с будущей профессией.

Таким образом, формирование профессионально-нравственной компетенции у студентов – будущих педагогов невозможно без педагогической практики, где реализуются все составляющие педагогической деятельности, такие как цели, мотивы, опыт, организация, контроль, самообразование, результаты.

Список литературы

1. Абзалова Д.Г. Развитие профессионально-нравственной компетентности учителя начальных классов в процессе повышения квалификации на основе интегративного подхода: дис. … канд. пед. наук. Казань, 2010. 177 с.
2. Беляева В.А. Теория и практика духовно-нравственного становления и развития личности учителя в светской и православной педагогической культуре: дис. … д-ра. пед. наук. М., 2001.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
4. Даутова О.Б. Компетентностный подход в педагогическом образовании: лекции для слушателей ФПК. СПб: КАРО, 2017. 178 с.
5. Козлова Е.Б., Буслаева М.Е. Роль педагогической практики в подготовке студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». 2015. Т. 34. С. 146–150. URL: http://e-koncept.ru/2015/95712.htm (дата обращения: 10.11.2019).
6. Старченко Е.В. Педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов вузов // Теория и практика образования в современном мире: м-лы IV Междунар. науч. конф. СПб., 2014. С. 173–182.
7. Тонких А.П., Данилова Т.В. Развитие профессионально-нравственной компетентности будущего учителя начальных классов в условиях ФГОС // Пед. журн. 2019. Т. 9. № 1–1. С. 28–38. URL: http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2019-1/3-tonkikh-danilova.pdf (дата обращения: 02.12.2019).

Об авторах:

КРЕСЛАВСКАЯ Татьяна Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: kreslavskaya.TA@tversu.ru

ИВАНОВА Галина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет» г. Коломна (140411, Московская обл., г. Коломна, ул. Зеленая, д. 30), e-mail: ivgavi@yandex.ru

ТРАВИНА Светлана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: travina.SA@tversu.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL AND MORAL COMPETENCIES IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL PRACTICE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

T.A. Kreslavskaya,[1] G. V. Ivanova[2], S.A. Travina[1]

[1]Tver State University, Tver
[2]State Social and Humanitarian University, Kolomna

The article considers pedagogical practice as one of the ways to form professional and moral competencies of students and future primary school teachers. Based on the diagnosis of this category of respondents, the results are presented, including an individual-personal system of moral aspects and value orientations, which form the basis of professional and moral competence of the teacher.

Keywords: *pedagogical practice, competency-based approach, professional competencies, professional-pedagogical competence, professional-moral competence, primary school teacher.*

УДК 378

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.П. Кривцун, А.П. Кондратенко

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко», Луганск, ЛНР

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.175

Дается определение понятиям «мировоззренческое самоопределение», «критерий», «показатель»; рассмотрены требования к определению критериев и показателей в современном научном исследовании. Выделены и описаны критерии сформированности мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования: мотивационно-ценностный, когнитивный, праксиологический и рефлексивный. На основе выделенных критериев определены показатели мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования, указаны перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: *мировоззренческое самоопределение, педагог начального образования, критерий, показатель.*

В условиях социально-экономических и ценностных преобразований современной действительности существенно пересматриваются приоритетные цели и задачи высшего профессионального образования. В связи с этим на первый план выдвигаются задачи духовного и творческого развития личности посредством целостной организации процесса обучения на основе гуманистических ценностей и принципов общекультурного развития с учетом потребности в мировоззренческом самоопределении.

Именно проблемы развития целостного мировоззрения, формирования готовности обучающихся к личностному мировоззренческому самоопределению являются актуальными задачами современной педагогической теории и практики.

Проблема мировоззрения рассматривается в исследованиях ученых-философов: М.П. Арутюняна, Е.А. Курбацкого, С.А. Никольского, М.М. Прохорова, Н.С. Рыбакова, В.Н. Сагатовского, А.Г. Спиркина, Н.С. Розова, И.Н. Яблокова. Проблеме формирования профессионального мировоззрения будущих педагогов посвятили свои труды Ю.В. Аннукшин, Е.В. Дмитриева, И.Ю. Ибрагимова, Л.П. Реутова, И.В. Сысоенко, С.А. Тебиева.

Процесс самоопределения личности в педагогике исследовался Е.В. Бондаревской, Н.М. Борытко, О.С. Газманом, А.В. Кирьяковой, Н.В. Назаровым, В.В. Сериковым, Т.В. Жуковской и др.

Анализ проблемы формирования мировоззренческого

самоопределения мы находим в исследованиях С.Э. Берестовицкой, А.В. Позняк, А.М. Матвеевой, С.М. Симоненко, Е.В. Магомедовой, И.А. Остапенко, В.К. Игнатовича.

Мировоззренческое самоопределение характеризуется учеными как процесс, предполагающий постановку и решение мировоззренческих проблем: определение человеком своего места в мире; выявление своего предназначения – смысла своей жизни; определение должного качества своего бытия – жизненного идеала и нравственных приоритетов своей жизни (С.М. Симоненко) [1, с. 75].

На наш взгляд, наиболее актуальным является формирование мировоззренческого самоопределения у будущих педагогов начального образования. Ведь именно педагог силой личностного влияния закладывает основы мировосприятия ребенка. От сформированности мировоззренческих взглядов и позиций педагога начального образования напрямую зависит уровень сформированности мировоззрения учащегося, его потребность в личностном и жизненном самоопределении.

Формирование мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования в процессе профессионального обучения должно быть организованно с учетом социально-ценностных отношений, ведущих идеалов, социальных принципов и норм, способов деятельности, присущих конкретной культуре общества, а также индивидуальных целей и устремлений будущих специалистов [6, с. 11].

Формирование мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования – процесс сложный и многогранный. Именно поэтому для более глубокого изучения данного понятия и внедрения в практику методов и технологий его формирования нами были разработаны критерии и показатели сформированности мировоззренческого самоопределения у будущих педагогов начального образования.

Результаты анализа справочной литературы и ряда научных исследований (М.И. Шилова, И.А. Марвина, Д.П. Познанский, В.П. Беспалько), посвященных выяснению сущности понятий «критерий», «показатель», свидетельствуют о наличии полиаспектности в их определении.

В научной литературе под понятием «критерий» понимается «признак, на основе которого осуществляется оценка, классификация чего-либо». И.А. Маврина трактует сущность критерия как средства, с помощью которого измеряется уровень, степень проявления того или иного явления, добавляя, что с помощью критерия определяется преимущество какого-то выбора, по сравнению с другими, проверяется соответствие результата выдвинутой цели или оценивается степень ее реализации [6, с. 13].

Так, В.П. Беспалько определяет критерий как объективную количественную меру некоторого явления или количественное выделение его сторон [5, с. 196].

По мнению С.Н. Ивановой, критерии должны отражать динамику измеряемого качества в пространстве и времени и раскрываться через показатели, по интенсивности проявления которых можно делать выводы об уровне сформированности определенного критерия. Признак, который используется в качестве критерия, может быть выражен качественной или количественной характеристикой [6, с. 14].

Критерии должны отвечать определенным требованиям, соблюдение которых дает возможность проводить различные исследования педагогических явлений и сравнение их результатов. Следует отметить, что требования к критериям достаточно разнообразны, однако чаще всего ученые выделяют среди них объективность, надежность и простоту измерения [2, с. 8].

О.Б. Жихарская [5, с. 200] на основе анализа ряда педагогических исследований указывает на такие общие требования к критериям: 1) критерии должны отражать основные закономерности функционирования объекта; 2) критерии должны отражать необходимые признаки и качества, которые, в свою очередь, должны быть устойчивыми и постоянными; 3) с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами анализируемого явления; 4) критерии должны раскрываться по ряду показателей, в зависимости от проявления которых можно делать выводы о большей или меньшей степени выраженности данного критерия; 5) критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени и пространстве; 6) качественные показатели должны выступать в единстве с количественными показателями и дополнять друг друга.

По мнению Н.В. Гузий, критерии должны быть адекватными (соответствовать природе явления, которое исследуется), обоснованными (правомерно дифференцировать уровни развития явления), надежными (способными минимизировать различия в ситуации повторной оценки), отображать все составляющие явления.

Составным элементом критерия выступает показатель, который характеризует содержание критерия. В свою очередь, критерий охватывает совокупность показателей, раскрывающих определенный уровень какого-либо явления. Показатель не содержит общего измерения, ведь для полноты характеристики того или иного явления необходим довольно широкий перечень свойств. Показатель отражает лишь отдельные свойства и признаки объекта и служит средством накопления количественных и качественных данных для критериального обобщения. Главная характеристика понятия «показатель» – конкретность и диагностичность, что предполагает его доступность для наблюдения, учета и фиксации, а также позволяет рассматривать его как составную часть критерия.

Таким образом, критерий определяет наиболее общий признак, по которому происходит оценка, сравнение реальных педагогических явлений,

качеств, процессов, а степень проявления, качественная сформированность, определенность критерия выражается в конкретных показателях.

Основой для определения критериев сформированности мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования стал анализ компонентов мировоззренческого самоопределения личности (по А.В. Позняк) [3, 4]: *потребностно-целевой компонент* (характеризуется потребностью в поиске смысла жизни, своего места в мире, стремлении к жизненному самоопределению); *знаниевый компонент* (совокупность антропологических знаний о развитии человека и знание общечеловеческих ценностей); *когнитивный компонент* (сформированность нравственного, эстетического, политического, экономического, религиозного и других видов сознания, теоретического, социального, рефлексивного мышления); *эмоционально-волевой компонент* (определяется наличием социальных чувств, созидательных и жизнеутверждающих эмоций); *рефлексивно-ценностный компонент* (установка личности на оценивание себя и своего поведения через призму общепринятых гуманистических ценностей, идеалов и убеждений); *деятельностный компонент* (отношение к окружающей действительности с позиций гуманистической этики, готовность и способность к созидательному преобразованию себя и действительности в свете гуманистических идеалов); *результативный компонент* (способность к философскому осмыслению и этической интерпретации мировоззренческих знаний с позиций социально-гуманистической направленности личности).

В процессе исследовательской работы нами были выделены следующие критерии сформированности мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования: мотивационно-ценностный, когнитивный, праксиологический и рефлексивный. Рассмотрим сущность каждого из выделенных критериев.

Мотивационно-ценностный критерий предусматривает сформированность позитивных мотивов отношения к себе, миру и обществу; определяет потребность будущего педагога начального образования в поиске смысла жизни, мотивы выбора профессии, стойкость интереса к мировоззренческим проблемам и смотивированность в поиске их решения. Данный критерий включает обобщенные мировоззренческие оценки и отношение к различным факторам, явлениям, событиям, процессам, которые происходят в обществе и в мире в целом. Мотивационно-ценностный критерий определяет ценностные ориентации, идеалы, убеждения будущего педагога начального образования. Характерным для данного критерия сформированности мировоззренческого самоопределения является убежденность личности в необходимости саморазвития и самосовершенствования, выбор ею конкретных аксиологических ориентиров как оптимальных в познании окружающего мира и самого себя.

Когнитивный критерий характеризуется наличием у будущих педагогов начального образования знаний о сущности природных и общественных явлений и процессов, способностью к обобщению и собственным выводам, а также к применению различных методов научного познания окружающей действительности.

Когнитивный критерий определяет сознательное усвоение будущим педагогом начального образования мировоззренческих знаний, в частности знаний о природе, обществе, человеке, мире; понимание различных мировоззренческих понятий, систем отношений «человек в природе», «человек в обществе», «человек в мире». Система мировоззренческих знаний служит основой для осознания проблем взаимодействия общества и природы, роли и места человека в системе мироздания; способствует решению мировоззренческих проблем.

Праксиологический критерий (праксиология – учение о человеческой деятельности) оценивает готовность личности к реализации собственных мировоззренческих убеждений в практической деятельности; определяет жизненную активность и социальную позицию будущего педагога начального образования, характеризует его мировоззрение в действии. Данный критерий определяет степень сформированности социальной компетентности личности, готовность к переносу мировоззренческих знаний в ситуации деятельности и воплощение их в личностное отношение к миру, а также включает умение строить жизненные планы, делать свой жизненный выбор (в том числе выбор профессии и процесс реализации в ней).

Именно деятельность характеризуется активным взаимодействием человека с окружающей средой, благодаря чему личность достигает сознательно поставленной цели, возникшей из-за определенной потребности. Мотивацию составляют побуждения, которые вызывают активность личности и определяют ее направленность, побуждают индивида к определенным действиям и характеризуют их цель. К мотивации принадлежит все, что побуждает активную деятельность, обобщенные и более конкретные цели, ради которых человек действует. Фактором, определяющим действенность мотива, является осознание субъектом результатов своей деятельности. Таким образом, можем утверждать, что праксиологический критерий неразрывно связан с мотивационно-ценностным критерием сформированности мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования.

Сущность *рефлексивного критерия* заключается в осмыслении будущим педагогом начального образования предпосылок, закономерностей и механизмов собственной профессиональной деятельности, социального и индивидуального способа существования. Рефлексия предусматривает осуществление объективного осмысления и оценки собственных действий в процессе целенаправленного личностного саморазвития, позволяет выделить составляющие успеха или выявить

причины жизненных неудач. Реализация этого критерия происходит в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности, уровень собственного развития, динамики личностного роста. Активная рефлексивная позиция является необходимым условием становления специалиста, а ее отсутствие практически полностью исключает возможность как личностного, так и профессионального саморазвития.

Выделенные нами критерии позволили определить соответствующие им показатели сформированности мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования (табл. 1).

Таблица 1

Показатели сформированности мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования

Критерий	Показатели
Мотивационно-ценностный	1. Сформированность термальных и инструментальных ценностей. 2. Потребность в поиске смысла жизни. 3. Степень онтологической значимости жизни
Когнитивный	1. Сформированность мировоззренческих знаний о жизни. 2. Степень мировоззренческого осмысления информации, полученной в процессе учения. 3. Понимание сущности различных мировоззрений, мировоззренческих убеждений и взглядов других людей
Праксиологический	1. Степень проявления мировоззренческих убеждений, жизненных позиций, взглядов. 2. Субъективное восприятие социальной реальности. 3. Проявление студентами своей мировоззренческой позиции в конкретных общественных делах, в своей деятельности и поведении
Рефлексивный	1. Способность к философским мировоззренческим обобщениям. 2. Понимание своего жизненного предназначения, места в мире. 3. Способность оценить собственную готовность к социально-значимой и профессиональной деятельности

Выделенные показатели позволят детально продиагностировать уровень сформированности мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования. На наш взгляд, данные показатели дают возможность оценить: личностные потребности и ценностные ориентации будущего педагога начального образования; проявление мировоззренческих взглядов, позиций, идей будущего педагога непосредственно в активной деятельности; особенности эмоционально-ценностных отношений личности к миру, другим людям, к себе и т.д.; опыт познавательной деятельности личности, который зафиксирован в форме мировоззренческих знаний; степень проявления мировоззренческих взглядов и позиций; умение анализировать и оценивать собственное поведение, определять жизненные планы и расставлять приоритеты в деятельности.

Таким образом, выделенные критерии и показатели выступают основой для целостного педагогического диагностирования у будущих педагогов начального образования уровня сформированности

мировоззренческого самоопределения. Теоретическое обоснование данных критериев и показателей дает возможность для дальнейшего описания уровней сформированности мировоззренческого определения будущих педагогов начального образования, определения диагностического инструментария. Также выделенные критерии сформированности мировоззренческого самоопределения станут основой для разработки программы по формированию мировоззренческого самоопределения будущих педагогов начального образования.

Список литературы

1. Берестовицкая С.Э. Система педагогической поддержки мировоззренческого самоопределения старшеклассников // Педагогика. 2015. № 2. С. 74–80.
2. Левченко Л.С. Особливості формування світогляду студентської молоді: Методичні рекомендації для викладачів, кураторів. Суми: Видавництво СумДУ, 2002. 11 с.
3. Позняк А.В. Диагностика уровня сформированности мировоззренческого самоопределения личности // Актуальные проблемы формирования психолого-педагогической культуры будущих специалистов: межвуз. сб. науч. ст. с междунар. участием. Вып. 3: в 2 ч. Барановичи: РИО БарГУ, 2013. Ч. 2. Педагогика; под науч. ред. В.И. Козел; отв. ред. А.А. Селезнев. С. 250–257.
4. Позняк А.В. Методы управления ценностно-смысловой деятельностью старшеклассников в учебном процессе // Управление в образовании. 2015. № 4. С. 56–60.
5. Шумилова И.Ф. Критерии, показатели и уровни сформированности общекультурной компетентности будущих учителей гуманитарных специальностей // Пед. науки: теория, история, инновационные технологии. 2015. № 10. С 195–202.
6. Шумсутдинова В.Р. Содержание и структура мировоззренческой культуры личности студента ССУЗ педагогического профиля // Казан. пед. журн. 2008. № 1. С. 10–16.

Об авторах:

КРИВЦУН Евгения Павловна – аспирант ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко» (380642, Украина, Луганск, ул. Оборонная, д. 2), e-mail: evgesha_trofimova95@mail.ru

КОНДРАТЕНКО Анна Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко» (380642, Украина, Луганск, ул. Оборонная, 2), e-mail: annakondratenko@rambler.ru

THEORETICAL JUSTIFICATION OF CRITERIA AND INDICATORS OF FORMATION OF WORLD-VIEW SELF-DEFINITION OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION

E.P. Krivtsun, A.P. Kondratenko

Lugansk National University them. Taras Shevchenko, Lugansk, LPR

The article defines the concepts of «worldview self-determination», «criterion», «indicator»; The requirements for the definition of criteria and indicators in modern scientific research are considered. The authors have identified and described the criteria for the formation of ideological self-determination of future primary education teachers: motivational-value, cognitive, praxeological and reflective. Also, on the basis of the selected criteria, indicators of ideological self-determination of future primary education teachers are determined, and prospects for further research are indicated.

Keywords: *ideological self-determination, primary education teacher, criterion, indicator.*

УДК 378.1

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л.А. Обухова[1], О.А. Попова[2], О.Е. Жиренко[1]

[1]ГБУ ДПО Воронежской области «Воронежский институт развития образования им. Н.Ф. Бунакова», Воронеж
[2]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.182

Актуализирована проблема формирования методической компетенции у молодых учителей начальных классов по математике, русскому языку, окружающему миру, литературному чтению. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы посредством организации среди учителей комплексной диагностической работы, содержащей контрольные задания по всем предметам. Предлагаются варианты методической поддержки молодого учителя, включающие необязательные спецкурсы по выбору.

Ключевые слова: *методическая компетенция, повышение квалификации, вариативные спецкурсы, методические разработки.*

В современных условиях развития российской системы общего и профессионального образования появилось важное и значительное направление – это необходимость своевременного мониторинга состояния образования и проведения исследовательской, аналитической деятельности с учётом полученных данных. Целевая установка высшего педагогического образования и системы повышения квалификации педагогических работников совпадают: обеспечить готовность педагога к реализации в образовательной деятельности приобретённых профессиональных компетенций, включающих этическую направленность в профессиональной деятельности, регулирование собственного профессионального и личностного развития, моделирование образовательного процесса, осуществление образовательной деятельности с использованием эффективных форм, методов, средств и технологий обучения и воспитания, проектирование, анализ и экспертную оценку образовательных программ.

Базовая часть перечисленных компетенций формируется в вузе, развитие профессиональных компетенций продолжается в системе непрерывного дополнительного образования, повышения квалификации и в процессе самообразования. Накопленный опыт работы в системе повышения квалификации – общение со слушателями на лекциях, практических занятиях, проверка контрольных и зачётных работ, мастер-классы, выступления на семинарах слушателей курсов – позволяет высказать предположение о том, что менее всего у выпускников педагогических вузов сформирована методическая компетенция, которую

мы понимаем как готовность учителя реализовывать практическую часть рабочей программы по предмету, умение донести до ученика логическую последовательность учебных действий, гарантирующих достижение верного результата и умения осуществлять самоконтроль.

Цель статьи – рассмотреть состояние сформированности методической компетенции у молодых учителей начальных классов (стаж педагогической работы до 10 лет) и возможности её совершенствования на курсах повышения квалификации в институте развития образования.

Для определения состояния сформированности методической компетенции у педагогов начальных классов по математике, русскому языку, окружающему миру и литературному чтению на курсах повышения квалификации проводится комплексная контрольная работа, включающая задания по всем предметам.

Исследование проводилось в течении учебного года с сентября по июнь. В каждой группе обучающихся из 25 человек несколько учителей имели стаж педагогической работы до 10 лет, они и составили экспериментальную группу в количестве 58 человек. Задания комплексной работы взяты из учебников для 4-го класса и всероссийских проверочных работ, некоторые – повышенного уровня сложности – включали несколько субтестов:

1. Выполните задание.
2. Выполните задание другим способом.
3. Каким образом можно проверить правильность выполнения задания? Выполните самопроверку.
4. К какому типу относится это задание? Знакома ли Вам методика или алгоритм его выполнения?
5. Какую методику Вы используете при анализе неправильно выполненного задания этого типа?

Выполняя задания по математике, затруднения в решении задачи на движение в несколько действий испытали 37 % учителей, которые допустили ошибки и недочёты. Полностью справились 63 % педагогов. Задание предполагало возможность его выполнения несколькими способами, однако только 2 % человек, выполнявших работу, подобрали второй способ решения. Смогли выполнить самопроверку правильности выполнения здания 47 %, правильно установили типовую принадлежность задания 42 % и смогли её применить на практике 24 % учителей. Ошибки допущены также при решении арифметических, геометрических, логических и комбинаторных задач. Вызвали затруднения задачи с величинами и задачи на движение, владение способами устных вычислений, задачи с недостающими и избыточными данными, а также задания на работу с информацией. Учителя недостаточно хорошо владеют методиками введения понятия «величина», решения простейших неравенств, решения задач на части,

формирования геометрических представлений, построения схем при решении задач на движение, определения типа задачи на движение, работы с текстовой информацией для выполнения математической задачи, нахождения информации по составленным графикам и диаграммам и заполнения диаграмм. По итогам данного исследования на курсах повышения квалификации для учителей начальных классов введён спецкурс по выбору «Методика решения нестандартных математических задач», включающий практикум по решению задач [1].

Правильно выполнили задание по русскому языку 84 % учителей. 3 % курсантов сделали ошибки в написании слов с проверяемыми безударными гласными в корне слова, 5 % – в словах с непроверяемыми гласными в корне слова, 2 % – в словах с непроверяемыми согласными в корне слова, 1 % – в написании слов с разделительными твердым и мягким знаками, 2 % – в употреблении «ь» после шипящих в существительных, глаголах, наречиях и кратких прилагательных, 1 % – в правописании суффиксов существительных (-ек-, -ик-, -чик-, -щик-, -ец-, -иц-), 2 % – в падежных окончаниях имён существительных. В ряде работ были неточно определены главные члены предложения, допущены недочёты в фонетическом разборе слов, пунктуационные ошибки. Неправильно поставлены ударения в словах, которые в течение ряда лет предлагаются выпускникам начальной школы во всероссийских проверочных словах, у 15 % учителей. Особые затруднения у педагогов вызвали задания на подбор к одному слову нескольких синонимов – 12 %. Проверить правильность выполнения задания смогли 61 % учителей. Анализ ошибок, допущенных учащимися при выполнении ВПР, показал их идентичность ошибкам, допущенным учителями.

По итогам данного исследования, на курсах повышения квалификации для учителей начальных классов введён спецкурс по выбору «Методика обучения русскому языку по результатам анализа внешнего мониторинга индивидуальных учебных достижений», включающий практикум по выполнению заданий повышенной сложности [2].

Правильность выполнения заданий по литературному чтению показали 66 % учителей начальных классов. Наибольшие затруднения у педагогов вызвали следующие задания: подбор нескольких тем и микротем к литературному тексту – 3 %; умение определять основную (ключевую) мысль текста – 9 %; делить текст на логически законченные части – 4 %; выписывать ключевые слова – 6 %; ставить к тексту творческие вопросы (по методике О. Загашева) – 19 %; ставить интерпретационные вопросы – 24 %, оценочные вопросы – 23 %; раскрыть термин «смысловое чтение» – 32 %. Глубокий анализ всероссийских проверочных работ учеников 4-го класса показал, что до 35 % учеников испытывают затруднения при выполнении аналогичных работ. Только 23 % учеников справляются с некоторыми заданиями. Это показатель того, что недостаточно хорошее знание методики преподавания

литературного чтения учителем начальных классов вызывает серьезные затруднения у младших школьников. С методикой анализа ошибок учащихся по литературному чтению ознакомлены 12 % педагогов.

По итогам данного исследования на курсах повышения квалификации для учителей начальных классов введены спецкурсы по выбору: «Методика обучения литературному чтению по результатам анализа внешнего мониторинга индивидуальных учебных достижений», «Повышение профессиональной компетентности педагога по развитию критического мышления у младших школьников через чтение и письмо», «Методические особенности формирования смыслового чтения у школьников», «Особенности методической деятельности учителя начальных классов по формированию функциональной читательской грамотности у младшего школьника», которые включают практикумы по выполнению заданий по перечисленным выше проблемам методики обучения литературному чтению.

По окружающему миру полностью с заданием не справился ни один учитель. Правильность выполнения заданий на восемьдесят пять процентов показали 58 % учителей начальных классов. Задания предлагались из учебников по окружающему миру, аналогичные заданиям Всероссийской проверочной работы по окружающему миру для 4-го класса, преемственные заданиям мониторинга индивидуальных учебных достижений учащихся в 5-м классе.

Наибольшие затруднения у педагогов вызвали следующие виды заданий: устанавливание и выявление причинно-следственных связей в окружающем мире – 17 %; нормы здоровьесберегающего поведения в природной и социальной среде – 2 %; умение классифицировать – 3 %; умение работать с таблицами, диаграммами – 7 %; важнейшие природные объекты своего региона – 26 %, страны – 18 %; предсказание погоды по природным явлениям и его значение в жизни человека – 42 %; особенности поверхности родного края (краткая характеристика на основе наблюдений) – 29 %; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации – 3 %; готовность излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения – 2 %; организация и проведение равноудаленных опытов, описание результатов – 4 %; осознание своей неразрывной связи с разнообразными социальными группами – 1 %; слабое знание истории Российской Федерации – 4 %; умение работать с информацией – 3 %. Учителя не сделали попытки применить иной способ в решении жизненных, природных и экономических ситуаций, несмотря на то что это теоретически было возможно. Рефлексия ошибок и методика их обсуждения была показана в 2 % работ.

Результаты ученических работ по окружающему миру при анализе Всероссийской проверочной работы показывают сравнительно низкие результаты именно по этим проблемам, которые выявлены у педагогов.

По итогам данного исследования на курсах повышения

квалификации для учителей начальных классов введены спецкурсы по выбору: «Методика преподавания краеведческого материала в начальном общем образовании», «Методические особенности формирования основ российской гражданской идентичности», которые включают практикумы по выполнению заданий по перечисленным выше проблемам преподавания предметной области «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)».

Таким образом, формирование методической компетенции молодых учителей начальных классов в области методики преподавания отдельных предметов осуществляется в ВИРО в процессе традиционных занятий в малых группах обучающихся. За пределами учебной программы курсантам предлагаются модульные спецкурсы по выбору, индивидуальные консультации.

Список литературы

1. Жиренко О.Е., Леденева Г.А. Подготовка выпускников начальной школы к Всероссийской проверочной работе. Математика. 4-й класс. Воронеж: АО «Воронежская областная типография», 2019. 102 с.
2. Жиренко О.Е. Подготовка выпускников начальной школы к Всероссийской проверочной работе. Русский язык. 4-й класс. Воронеж: АО «Воронежская областная типография», 2019. 88 с.

Об авторах:

ОБУХОВА Людмила Александровна – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник – директор Центра научно-исследовательской деятельности, ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования им. Н.Ф. Бунакова» (394043, Воронеж, ул. Берёзовая Роща, 54), e-mail: lobuhova48@mail.ru

ПОПОВА Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: popovaiorl@rambler.ru

ЖИРЕНКО Ольга Егоровна – кандидат педагогических наук, ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования им. Н.Ф. Бунакова» (394043, Воронеж, ул. Берёзовая Роща, 54), e-mail: olgaegorovna@inbox.ru

BUILDING A PROFESSIONAL COMPETENCE OF A YOUNG TEACHER IN THE ESTABLISHMENT OF SUPPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION

L.A. Obukhova[1], O.A. Popova[2], O.E. Zhirenko[1]

[1]Bunakov Institute for the Development of Education, Voronezh
[2]Tver State University, Tver

The problem of the formation of methodological competence among young primary school teachers in mathematics, the Russian language, the world around, and literary reading has been actualized. The results of experimental work are presented through the organization of complex diagnostic work among teachers, containing control tasks in all subjects. Variants of methodological support for a young teacher are offered, including optional special courses of choice.
Keywords: *methodical competence, further training, the variety of courses, methodical developments.*

УДК 378.016

АКТУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ

Е.А. Останина[1], Е.В. Поколодина[2]

[1]Московский авиационный институт
(национальный исследовательский университет), Москва
[2]Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.187

Рассмотрен процесс подготовки специалистов ИТ-сферы, который в настоящее время больших вызовов мирового масштаба актуален и имеет большое значение для современного общества. К выявленным проблемам относятся «возрастное старение» профессорско-преподавательского состава и существенные различия в техническом, программном обеспечении обучающихся и преподавателей при реализации дистанционного формата обучения. К достоинствам нынешнего формата подготовки относится формирование дополнительных компетенций в сфере информационных технологий, доступ и активное использование мирового образовательного контента, онлайн-курсов ведущих российских вузов, размещенных на онлайн-площадках в сети интернет. К особенностям следует отнести возрастание значимости школьного этапа подготовки по информационному направлению, активное использование интерактивных форм обучения при реализации практических занятий, в частности, при подготовке будущих специалистов в области разработки и тестирования программного обеспечения.

Ключевые слова: *подготовка ИТ-специалистов, онлайн-курсы, дистанционное обучение, практическое занятие, мотивация обучающихся.*

Актуальность подготовки и дальнейшая востребованность специалистов ИТ-сферы в настоящее время ни у кого не вызывает сомнений. Проблема дефицита кадров в ИТ-индустрии официально изложена докладах и руководящих документах Правительства РФ, ей придается большое значения в научно-практических публикациях и статьях специализированных изданий.

Так, в выступлении президента В.В. Путина 23 июня 2020 года отмечается, что в IT-отрасли «сосредоточены многие базовые, так называемые сквозные решения и технологии, важные для всей экономики и социальной сферы. В целом для всех сфер жизни России» [9].

Однако следует отметить, что в настоящее время наблюдается некоторый дефицит профессорско-преподавательского состава, способного подготовить грамотных специалистов наиболее востребованных направлений, таких как архитектура информационных систем и виртуальности, разработка мобильных приложений, а также подготовки специалистов по Big Data и в области разработки программного обеспечения посредством объектно-ориентированных языков программирования, системных администраторов и специалистов

по информационной безопасности. Проблему усугубляет и то, что спрос на данные специальности среди абитуриентов учебных заведений в последние годы стабильно высок и продолжает расти. Их востребованность на рынке труда является мощнейшим стимулом к выбору обучения по этим направлениям.

Изначально с появлением новых специальностей в ИТ-сфере руководители и сотрудники образовательных организаций с большим оптимизмом смотрели в будущее и нисколько не сомневались в решении безусловно важной и нужной задачи подготовки специалистов данных направлений. Острая потребность в системных администраторах, специалистах по информационной безопасности и компьютерным сетям способствовала открытию соответствующих специальностей и разработке новых учебных пособий и рабочих программ, а также привлечению высококвалифицированных специалистов и повышению квалификации существующих. Во многих учебных заведениях проблема решалась, например, с помощью создания базовых кафедр, привлечением специалистов из ИТ-компаний и т.д. Но все эти меры не решали главной проблемы – отсутствия стабильного притока молодых преподавателей, способных разрабатывать дисциплины по вновь вводимым курсам, оперативно осваивать новое программное обеспечение и делиться своими знаниями с обучающимися.

Проблемой является и то, что в настоящее время профессия преподавателя не является, к сожалению, достаточно престижной и оплачиваемой. Практически любой заведующий кафедрой в информационной сфере сталкивается с дефицитом высококлассных преподавателей. Случай же, когда ИТ-ориентированный аспирант или магистрант остаются преподавать на выпустившей их кафедре, встречается достаточно редко, в том числе по причине большой востребованности их профессии на рынке труда и высокой материальной его оценкой.

Особенно ярко проявилась тенденция «возрастного старения» профессорско-преподавательского состава в настоящее время, когда произошел вынужденный переход вузов к осуществлению процесса обучения в онлайн-формате и с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ) [5, с. 173].

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в образовательной организации с применением информационно-телекоммуникационных сетей при удаленном взаимодействии преподавателей и обучающихся. Отметим, что для обучающихся в российских вузах эти расстояния могут быть очень значительны.

Помимо этого, необходимо учитывать наличие и характеристики технических средств на каждом из рабочих мест коммуникаторов, а

также качество сети.

Рассматривая подготовку обучающихся по ИТ-специальностям, можно предположить наличие достаточно современных технических средств для обучения, однако большое число дополнительно устанавливаемых программных продуктов и большой трафик обмена вносят свой вклад и в их деятельность. То, что раньше студент выполнял в институтских лабораториях, делается на домашнем компьютере (зачастую единственном в семье) или на менее мощном ноутбуке. Однако к плюсам такого обучения можно отнести вынужденное определение оптимальных конфигураций компьютерных систем, изучение вопросов установки программных продуктов исходя из версий разработанного программного обеспечения (ПО). Обучающиеся решают, что возможно установить на имеющееся техническое средство и будет ли при этом выполнено задание преподавателя на должном уровне. В данном случае обучающийся может получить дополнительные знания и опыт, которого был бы лишен, придя в аудиторию с предустановленным ПО. Следует отметить, что необходимую информацию обучающийся будет получать, скорее всего, посредством сети интернет или с помощью советов своих товарищей, что, в свою очередь, несколько нивелирует деятельность преподавателя в этом вопросе. Но если вспомнить очное обучение в ходе практической или лабораторной работы, то подобных вопросов в ходе занятий практически и не отмечалось. Они возникали, только если обучающийся хотел лучше изучить данный программный продукт или, что встречалось при обращении к преподавателю реже, напротив, хронически отставал от графика выполнения работы и желал сделать ее вне аудитории. Это относится к диаметрально противоположным уровням обученности, в то время как основная часть обучающихся, выполнив работу, даже не задавалась подобными вопросами.

Таким образом, можно отметить, что сложившийся в настоящее время формат обучения помогает сформировать у обучающихся дополнительную компетенцию, даже если она не была обязательной для каких-то из направлений подготовки, либо в сложившихся условиях сформировать ее гораздо быстрее.

Еще одним преимуществом нынешнего обучения стала возможность осуществления доступа (для некоторых ресурсов бесплатного только в прошедшие месяцы) к мировому образовательному контенту. Интересна инициатива Coursera Campus Response Initiative по открытию бесплатного доступа к своим курсам в связи с эпидемией COVID-19 в мире. Открыт доступ к 3 800 курсам и 400 специализациям до 31 июля 2020 года при завершении курсов до 30 сентября 2020 года [6]. Преподаватели и сотрудники образовательных организаций могут подать заявку на доступ к этой программе для своих студентов. Отметим, что, как и прежде, наибольшей популярностью пользуются

курсы программирования и другие направления ИТ-подготовки. По данным аналитиков, за прошедшие месяцы и без того высокий спрос на курсы, размещенные на Coursera, вырос в несколько десятков раз.

Для программистов и разработчиков следует выделить бесплатные курсы «Академии Яндекса», по машинному обучению от Open Data Science, по разработке от Skill Factory, для начинающих программистов от Otus, лекции от МГТУ им. Баумана, бесплатные курсы на время карантина от GeekBrains. Интересны курсы по основам программирования, по Python, JavaScript, PHP, по веб-разработке и не только, дизайнерские на Tilda [3, с.145; 10].

Интересен отечественный ресурс «Открытое образование» – современная образовательная платформа, предлагающая онлайн-курсы по базовым дисциплинам, изучаемым в российских университетах [2]. В настоящее время она насчитывает 590 курсов по разным направлениям подготовки от ведущих вузов России.

При подготовке ИТ-специалистов также наблюдается значительный вклад от изучения курсов, размещенных на видеохостинге YouTube [1]. Обучающие сюжеты опытных преподавателей и специалистов в области ИТ имеют большое значение для подготовки как программистов, так и обучающихся других ИТ-направлений. Причем многообразие видеоматериалов позволяет обучающимся выбирать необходимый темп изложения, требуемый уровень и даже визуальное представление материала (лектор и доска, демонстрация презентации или «картинки» с монитора лектора).

Отметим, что подготовка ИТ-специалистов имела свои особенности всегда. Одной из главных, на наш взгляд, является необходимость школьного этапа подготовки. Однако во многих школах в силу тех или иных причин уровень подготовки оставляет желать лучшего. Она может варьироваться от познания лишь основ информатики до уровня уверенного пользователя разнообразных программных продуктов и даже неплохого программиста, знающего несколько языков. В этой связи преподавателю бывает достаточно сложно одномоментно охватить вопросы, интересные и понятные каждой из обозначенных категорий, адаптировать рекомендации выполнения заданий к уровню подготовки каждого обучающегося. В этом плане обучение с использованием ДОТ может способствовать выстраиванию индивидуальной траектории обучения и в то же время потребует значительных трудозатрат преподавателя.

Если ранее преподаватель подключал наиболее сильных одногруппников к оказанию помощи слабым путем постановки задач, решаемых малыми группами, и целенаправленного формирования этих групп, то теперь выстраивание коллективной работы не всегда возможно. Современные программные продукты позволяют решать эту задачу, но, к сожалению, не всегда они доступны самим обучающимся.

Например, сложно организовать качественную видеоконференцсвязь между обучающимися и в то же время параллельную работу с программными продуктами на компьютере. В результате вся нагрузка ложится на преподавателя, и отсрочка при ответе на вопросы обучающегося, будь то по электронной почте или в системе дистанционного обучения, служит дополнительным демотиватором и способствует простому копированию уже готовых заданий слабыми студентами. В этом случае преподаватель сталкивается с дополнительной сложностью при оценивании работы, ее рецензировании в плане оценки самостоятельности выполнения работ.

В ходе практической работы со студентами в таком режиме отмечается и затягивание общения посредством электронной переписки за счет излишних уточнений вопросов от преподавателя, демонстративного непонимания методических указаний, инструкций и пояснений, ответов невпопад и просто невыхода на связь с утверждением о неполучении писем. Некоторые из этих явлений встречалось и ранее, однако, как отмечалось преподавателями, в эти месяцы такие ситуации встречались гораздо чаще. Однако полностью перекладывать ответственность на обучающихся в настоящее время не стоит. Неопределенность окружающей обстановки и экстренность перехода от привычного процесса обучения к дистанционному также могли способствовать указанным явлениям. Следует отметить, что данный процесс может быть изучен более детально с учетом личной мотивации обучающихся, их возраста и направлений подготовки.

Важной особенностью обучения с использованием ДОТ является трансформация коллективных форм работы обучающихся. Работа в команде для ИТ-специалистов в наше время вышла на новый уровень. Ярким примером командной работы является работа на студенческих хакатонах [4, с. 43]. В нынешних условиях крайне важно сохранить возможность осуществления командной работы, обеспечить коммуникативную активность обучающихся.

Рассмотрим пример сценария интерактивного занятия, который был опробован и хорошо зарекомендовал себя при подготовке будущих специалистов в области разработки и тестирования программного обеспечения при обучении с использованием дистанционных образовательных технологий.

Установка занятия. В настоящее время, в условиях, когда цифровизация охватывает практически все сферы деятельности, профессия разработчика программных модулей является весьма престижной и востребованной. При этом контроль качества программного кода крайне важен, как и все виды тестирования, поскольку от качества программного кода зависит бесперебойное функционирование информационной системы и в конечном итоге успешное решение задач, с которыми обращаются к ней пользователи.

Скорость принятия решений в различных сферах крайне важна, требования к обработки разнородных и зачастую не поддающихся точному измерению данных возрастает. Применение экспертных методов является одним из наиболее предпочтительных способов подготовки необходимой информации для лица, принимающего решение о качестве того или иного программного продукта.

Задача преподавателя состоит не только в том, чтобы передать знания будущим специалистам, но и выработать у них практические навыки применения этих знаний. Данное практическое занятие «Инспекция кода модулей проекта» способствуют правильному пониманию применения экспертных методов для принятия решения о качестве того или иного фрагмента программного модуля или кода, вырабатывает навыки работы в команде, а также позволяет получить навыки обоснованного принятия решений в ситуациях, когда критерии разнородны и/или по какой-либо причине не поддаются количественному измерению.

Форма проведения – практическое занятие с использованием дистанционных образовательных технологий, использование Microsoft Teams [7].

По организации процесса это командная форма работы, предполагающая использование метода экспертных оценок.

Учебные цели занятия:

1. Закрепить навыки применения в образовательном процессе методов тестирования кода, используемых в новых информационных технологиях; обоснованного применения метода экспертных оценок; представления результатов работы преподавателю на автоматизированных средствах отображения.

2. За счет применения командной работы (метода совещания) добиться интенсификации процесса понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний.

3. Вырабатывать коммуникативные умения и навыки, в том числе при использовании для общения технических средств.

Воспитательные цели занятия:

1. Повысить мотивацию и вовлеченность обучающихся в решение обсуждаемых проблем путем использования интерактивной формы организации занятия.

2. Добиваться установления положительных эмоциональных контактов между обучающимися.

3. Совершенствовать навыки работы в команде в новых условиях.

Развивающие цели занятия:

1. Развивать у обучающихся сознательное восприятие учебного

материала, познавательный интерес на основе создания проблемных ситуаций, проблемных вопросов (как можно оценить тот или иной фрагмент кода при большом количестве несоизмеримых критериев).

2. Развивать умение применять полученные знания для решения конкретных практических задач.

3. Привить навыки исследовательской работы.

Занятие в современных условиях проводится в местах проживания обучающихся на персональных компьютерах обучающихся с заблаговременно предустановленным программным обеспечением, имеющих выход в сеть интернет. Коммуникации осуществляются в системе Microsoft Teams.

Для проведения занятия необходимы: методическое пособие в электронном виде, ссылки на интернет-ресурсы, раскрывающие и дополняющие тематику занятия, методические материалы сопровождения занятия (критерии оценки программного кода; шкала предпочтительности при сравнении объектов, бланки анкет; прочие методические материалы для проведения занятия в дистанционной форме).

Время проведения активной (непосредственно тематической) части занятия целесообразно ограничить 90 минутами. Некоторое увеличение общего времени занятия возможно за счет подключения и настройки компьютеров обучающихся к полноценной работе в системе.

Занятие в интерактивной форме с использованием дистанционных образовательных технологий «Инспекция кода модулей проекта» проводится в формате деловой игры с применением методов экспертной оценки и мозгового штурма. Это способствует активизации познавательного интереса к контролю качества кода и способствует интеллектуальной деятельности обучающихся. В данном случае это обеспечивает широкие возможности активной самостоятельной работы каждому обучающемуся через сочетание индивидуальных и коллективных форм работы. Занятие обеспечивает постоянную обратную связь, т.е. получение преподавателем информации о ходе и результатах деятельности обучающихся на занятии.

Метод совещаний является наиболее простым и традиционно используемым в практике экспертного оценивания. Иначе еще его называют методом «комиссий», или «круглого стола».

Внешней формой реализации данного метода является проведение совещания или дискуссии по заранее определенному вопросу, где каждый участник должен высказать свои соображения. Цель – выработка единого коллективного мнения по решаемой проблеме. Однако в данном случае, по сравнению с методом «мозговой атаки», эксперт волен не только делать свои умозаключения, но и, выслушивая предложения других, обсуждать и критиковать их. Если обсуждение проходит конструктивно, то удается выработать наиболее предпочтительное решение проблемы при минимуме возможных ошибок.

Достоинство метода совещаний в его простоте и доступности, что важно при дистанционном формате проведения. А недостатком является возможность формирования общего мнения под влиянием авторитета, служебного положения, ораторского мастерства или «пробивной способности», настойчивости одного из участников. В условиях дистанцирования участников и осуществления дискуссии посредством технических средств и программных продуктов предусматривается возможность управления ролями (правами) участников, что способствует нивелированию такого влияния.

Отметим, что в типичной ситуации принятия решения рассматривается несколько вариантов решения; задан критерий, по которому определяется, в какой мере то или иное решение является подходящим; известны условия, в которых решается проблема, и причины, влияющие на выбор того или иного решения.

Перейдем к непосредственному рассмотрению хода занятия и подробнее остановимся на общих положениях и описании предварительного этапа.

Отметим, что далее в статье могут использоваться термины «тестирование кода», «инспекция» и «ревьюирование». В контексте данного занятия их можно считать синонимами.

Применительно к тестированию кода метод совещания заключается в следующем:

1. Создатель (эту роль может играть преподаватель/ассистент преподавателя) сообщает, что код готов к инспекции кода.

2. Определяется группа разработчиков для инспекции кода.

Среди членов группы должны присутствовать следующие лица: создатель (автор), который расскажет о проделанной работе и будет участвовать в обсуждении кода; председатель – лицо, которое ведет совещание; рецензенты – разработчики или сотрудники отдела качества, имеющие достаточные знания и квалификацию, чтобы оценить код; секретарь – помогает в организации совещания, ведет его протокол, записывает, какие вопросы были подняты, чтобы ничего не забыть по окончании рецензирования.

3. Определяется дата и время работы групп для совместного ревьюирования, о чем оповещаются все члены каждой из групп участников.

4. Решается вопрос, в какой форме будет происходить ревьюирование. Например, совещание с присутствием всех участников (при традиционной форме обучения) или онлайн-совещание с использованием программы Microsoft Teams (возможно использование Skype или иного программного обеспечения).

5. Определяется повестка совещания.

6. Подготавливаются необходимые ресурсы (личные компьютеры участников путем предустановки программ для

осуществления коммуникации, специализированное программное обеспечение для решения задач в ходе занятия, бланки (формы) схем и таблиц).

7. Автор кода предоставляет его заранее всем членам группы. После этого внесение изменений в код нежелательно. Необходимо представить код за несколько дней до общего собрания.

8. Члены группы изучают код до начала общего собрания. Для экономии времени на общем собрании каждому разработчику рекомендуется написать личную рецензию на изученный код и выложить ее на какой-либо общий ресурс для ознакомления с ней автора кода и других членов группы [8, с. 45–52].

Предварительная подготовка занятия. Всем участникам следует готовиться к нему заранее. Задача совещания должна быть озвучена минимум за 2–3 дня до его проведения.

Перед началом совещания рекомендуется отвести некоторое время на дополнительное уточнение исследуемой проблемы. Это позволит ещё раз настроить всех «на одну волну», удостовериться в том, что все участники стараются решить одну и ту же задачу и ещё раз убедиться, что она поставлена верно.

На протяжении всего совещания целесообразно вести видеозапись, а также личные записи и делать пометки. Делать это должен каждый участник, а не только секретарь. В этом случае итоговый список решений и идей будет максимально полным и объективным.

Нельзя отвергать предлагающиеся идеи, какими бы нелепыми или фантастическими они не казались. Критика всегда действует на участников совещания подавляющим образом, а допускать этого не рекомендуется. Особенно ярко это может проявиться в рамках использования дистанционных технологий, когда обучающийся может просто прекратить участие в занятии, и вернуть его к полноценному процессу будет намного проблематичнее, чем при нахождении всех обучающихся в одном помещении.

Если оценка проблемы вызывает у участников затруднение, необходимо привлечь дополнительных специалистов, возможно их онлайн-привлечение через интернет и использование видеоматериалов, размещенных в сети и содержащих ответы на вопросы или решения аналогичных проблем.

Для получения наилучшего результата возможно соединение двух и более идей в одну. Особенно эффективно использовать этот приём, когда имеются варианты решения проблемы, предложенные людьми различного статуса, должности, ранга.

Для удобства восприятия и повышения результативности совещания можно использовать демонстрацию экранов компьютеров участников, маркерных досок, интерактивных-панелей, плакатов, схем, таблиц и т.п.

Общий порядок непосредственной процедуры проведения занятия «Инспекция кода модулей проекта».

1. Назначение (закрепление) ролей в команде экспертов. Определение критериев качества представленных вариантов кода программ (например, общая конструкция кода, конструкции в коде (его разбиение на классы и функции), аспекты архитектуры и выбор клиентских связей, иерархии наследования, корректность каждого класса, функции, цикла, документация). Таблица критериев оценки качества разрабатывается заблаговременно.

2. Методом совещания обсуждается представленный код. Вырабатываются экспертные оценки по критериям, которые сводятся в таблицу.

3. Сравнение оценок экспертным методом «совещания» по каждому критерию. Построение таблиц экспертных оценок. Вычисление итоговой суммы баллов по каждому фрагменту кода.

4. Сравнение векторов приоритетов в каждой группе обучающихся и согласованности результатов. Выставление рейтинга командам экспертов.

5. Выставление рейтинга представленного кода. Рекомендации по улучшению кода.

6. Подведение итогов. Выставление оценок.

Повременная детализация этапов проведения занятия представлена в табл. 1.

Таблица 1

Порядок проведения занятия и его ориентировочный хронометраж

№ п/п	Содержание. Методические установки	Время (ориентировочно)
Вводный этап		
1	Организационная часть. Определить готовность группы к занятию	5 мин
2	Вступительное слово преподавателя. Мотивация обучающихся. Оценка морально-психологического состояния обучающихся для выявления готовности к участию	5 мин
1-й этап		
1	Распределение (закрепление) ролей в совещании	3 мин
2	Определение критериев оценки программного кода. Использование наработок предварительного этапа	12 мин
3	Заполнение таблицы критериев в соответствии с ранее разработанной шкалой	10 мин
2-й этап		
1	Проведение совещания по поводу представленных программных кодов. Систематизация ранее изученного материала с опорой на внутрипредметные связи	15 мин
2	Выбор методом совещания оптимального кода. Проведение анализа с акцентуацией внимания на понятии и критериях оптимальности.	15 мин

№ п/п	Содержание. Методические установки	Время (ориентировочно)
	3-й этап	
1	Сравнение результатов тестирования кода у участников групп	10 мин
2	Принятие решения о лучшем коде и согласованности результатов	3 мин
3	Выставление рейтинга группам (командам участников)	2 мин
	Заключительный этап	
1	Выводы и заключения по занятию. Оценка работы всех участников дистанционного формата «совещания». Достоинства и недостатки. Оценка морально-психологического состояния обучающихся после занятия	8 мин
2	Выдача задания для самостоятельной проработки	2 мин

Рассмотрим примеры разрабатываемых таблиц, заблаговременно представленных и используемых в ходе занятия (табл. 2–3).

Таблица 2

Критерии оценки программного кода

№ п/п	Наименование критерия	Оценка по шкале	Приме-чание
1	Общая конструкция кода. Проверяется выбор алгоритмов и внешних интерфейсов		
2	Конструкции в коде. Его разбиение на классы и функции. Разработчики будут обсуждать, действительно ли необходим тот или иной класс или какой-либо из них по функциональным возможностям может быть объединен с другим, или наоборот – не были ли пропущены потенциально важный класс или функция		
3	Аспекты архитектуры. Выбор клиентских связей и иерархии наследования		
4	Код в отдельных семантических блоках. Проверяется корректность каждого класса, функции, цикла. Анализируются используемые структуры синтаксиса языка, чтобы код был структурирован эффективным способом для дальнейшей работы с ним		
5	Отдельные операторы кода. Проверяется их соответствие стандартам, принятым в мировой практике и проекте		
6	Комментарии и документация. Оценивается их проработанность и удобство		
	Сумма баллов		

Таблица 3

Шкала относительной предпочтительности при сравнении объектов

Предпочтительность	Определение
1	Малое соответствие критерию
2	Умеренное соответствие
3	Существенное соответствие
4	Значительное соответствие
5	Полное соответствие

Возможные результаты ревьюирования, полученные в ходе занятия:

1. Качественный код, не требует доработки. Возможны небольшие замечания, которые следует учесть при последующей разработке кода.

2. Требуется доработка кода без организации нового совещания. Назначается проверяющий и срок для доработки кода. Программист в указанные сроки производит доработку кода и отчитывается об этом.

3. Код требует значительной переработки, после чего его необходимо представить на повторное ревьюирование.

Отметим, что отмечаемые ранее проблемы подготовки ИТ-специалистов могут быть характерны и при проведении рассмотренного выше занятия. Причем в этом случае от преподавателя требуется не только отличное знание предмета, но и знание современных информационно-коммуникационных технологий. Он должен также обладать компетенциями в области организации коммуникаций посредством технических средств и различных программных продуктов, модерации и грамотного управления дискуссией обучающихся в таком формате, умело поддерживать мотивационную составляющую процесса.

Таким образом, проведенный в данной статье анализ проблем и актуальных особенностей подготовки ИТ-специалистов обусловлен не только сложившейся ситуацией, но и имеет историческую основу, выраженную в многолетнем формировании профессорско-преподавательского состава данных направлений. Также значительный отпечаток налагает темп совершенствования компьютерной техники и технических средств связи, создания программных продуктов и технологий обработки информации. Приведенный пример сценария практического занятия, разработанный для подготовки специалистов в области разработки и тестирования программного обеспечения при обучении с использованием дистанционных образовательных технологий, подтверждает необходимость учета проблем и особенностей данного процесса для достижения наилучших результатов. Реализация разработанного занятия в условиях сложившейся ситуации имеет важное практическое значение для дальнейшего совершенствования подготовки ИТ-специалистов при обучении с использованием дистанционных образовательных технологий.

Список литературы

1. Видеохостинг. URL: https://www.youtube.com/ (дата обращения: 05.06.2020).
2. Национальная платформа «Открытое образование». URL: https://openedu.ru/ (дата обращения: 15.06.2020).
3. Останина Е.А. Подготовка специалистов в высших учебных заведениях посредством электронного обучения: состояние и перспективы // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». № 3. 2016. С.143–152.
4. Останина Е.А., Останин О.В. Активные методы при обучении с использованием

дистанционных образовательных технологий // Состояние и перспективы развития ИТ-образования. Чебоксары: Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова, 2018. С. 41–48.
5. Останина Е.А., Останин О.В. Подготовка преподавателей вузов по программам повышения квалификации к применению новых информационных технологий // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации. М.: Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, 2018. С. 173–175.
6. Официальный сайт Coursera. URL: http://www.coursera.org (дата обращения: 13.06.2020).
7. Платформа Microsoft Teams. URL: https://teams.microsoft.com (дата обращения: 13.06.2020).
8. Поколодина Е.В., Долгова Н.А., Ананьев Д.В. Ревьюирование программных модулей: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования. М.: Академия, 2020. 208 с.
9. Полный текст выступления Владимира Путина: «Все наверстаем и преодолеем». 23 июня 2020. URL: https://eadaily.com/ru/news/2020/06/23/polnyy-tekst-vystupleniya-vladimira-putina-vse-naverstaem-i-preodoleem (дата обращения: 23.06.2020).
10. Сервис онлайн-образования Яндекс.Практикум. URL: http://www.praktikum.yandex.ru (дата обращения: 15.06.2020).

Об авторах:

ОСТАНИНА Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент, ФГБОУ «Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)» (125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, д. 4), e-mail: neka1818@mail.ru

ПОКОЛОДИНА Елена Владиславовна – кандидат экономических наук, доцент, преподаватель, ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (125993, Москва, Ленинградский проспект, 49), e-mail: inepnews@mail.ru

CURRENT FEATURES OF TRAINING IT SPECIALISTS

E. A. Ostanina[1], E. V. Pokolodina[2]

[1]Moscow aviation Institute (national research University), Moscow
[2]Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

The process of training specialists in the it sphere is currently relevant to major global challenges and is of great importance for modern society. The identified problems include «age-related aging» of the teaching staff and significant differences in the technical and software support of students and teachers in the implementation of the distance learning format. The advantages of the current training format include the formation of additional competencies in the field of information technology, access and active use of world educational content, online courses of leading Russian universities, posted on online platforms on the Internet. The special features include the increasing importance of the school stage of training in the information direction, the active use of interactive forms of learning in the implementation of practical classes, in particular, in the preparation of future specialists in the field of software development and testing.

***Keywords**: training of it specialists, online courses, distance learning, practical training, motivation of students.*

УДК 378.1

ПЕРСПЕКТИВЫ БИОЛОГИЧЕСКОГО И ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОДЕРЖАНИИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

З.И. Тюмасева, И.Л. Орехова

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

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.200

Обосновываются методологические аспекты биологического и эколого-валеологического образования в содержании профессиональной подготовки будущих педагогов. Систематизированы принципы природосообразности, индивидуализации, диверсификации, которые способствуют обновлению и здоровьесбережению образования. Актуализируется создание здоровьесберегающей образовательной среды с целью формирования здоровой личности.

Ключевые слова: *образование, биологизация, экологизация, эколого-валеологизация, педагог, обновление, методология.*

Одной из актуальных задач образования является формирование здоровой личности – в соответствии с запросами современного общества.

Необходимо иметь в виду, что названное формирование основывается на следующих обусловливающих факторах, значимых для становления и утверждения сначала самого педагога и педагогического коллектива, а затем и подрастающего поколения.

Целенаправленное развитие подрастающего поколения происходит в условиях постоянно развивающегося общества, следовательно, и адекватно обновленного образования. При этом нельзя не осознавать, что совершенствование настоящего, осуществляемого во имя будущего базируется на хорошем знании прошлого.

Человек как биоэкосоциальное существо и личность формируется под влиянием внешних и внутренних факторов природной среды, а также и социальной среды и под воздействием человека на самого себя.

Естественные и гуманитарные знания, среди которых особую роль играют биология, экология и валеология, не только определяют предметные области познания и образования, но более того они активизируют само развитие педагогов и обучаемых [1, с. 6-7].

Развитие знаний о косном и живом веществе, человеке, личности и обществе, а следовательно, и о целенаправленном развитии их на основе активной деятельности становится важным условием для постоянного совершенствования педагогики, образования (во взаимосвязи обучения, воспитания и развития человека).

Современное общее образование, по результатам многочисленных исследований (А.В. Басов, Н.С. Гаркуша, В.Н. Ирхин, В.П. Казначеев,

В.В. Колбанов, Н.Н. Малярчук, А.Г. Манжуга, Т.Ф. Орехова, И.Л. Орехова, Н.В. Третьякова, З.И. Тюмасева, Д.З. Шибкова, Е.А. Югова, и др.), *является здоровьезатратным* по причине содержательного и методического несоответствия образования личностно-возрастным особенностям обучаемых.

Рациональное проецирование биологических, экологических, эколого-валеологических знаний и деятельности человека на конкретные уровни образования должно быть обусловлено адекватным (по содержанию и методологии) личностно-возрастным особенностям обучаемого. Под рациональным принято понимать разумное (от латинского *rationalis* – разумный). А разумное означает целесообразное, оправданное логикой событий, основанное на причинно-сущностных свойствах рассматриваемого явления.

Рациональное проецирование в образование понимается нами как процесс эффективного использования методологических основ биологии, экологии и валеологии для создания оптимальных условий целенаправленного развития подрастающего поколения, а также сохранения, укрепления его здоровья.

Научные концепции конкретных наук (биологии, экологии, валеологии) в незначительной и неадекватной форме используются при разработке концептуальных основ образовательных и педагогических систем, поэтому обновление образования во многом отстает от современного уровня развития наук, что нередко приводит к недостаточной обоснованности и доказательности проводимых образовательных реформ.

Поэтапное природосообразное образование во всех его основных проявлениях может обеспечить рациональное развитие комплексного благополучия, здоровья (на основе оздоровления) и субъектов образования, и образовательной среды, и образовательного процесса, то есть образования в целом [4, с. 19].

За последние тридцать лет многие исследования посвящены изучению природосообразности. Однако интерес к этой проблеме не пропадает до сих пор в связи с тем, что образование не выполняет своего основного предназначения – *формирования здоровой личности*.

Исходя из смысла термина, «природосообразность» следует понимать как сообразность природе, то есть соответствие, согласованность, отсутствие противоречий с природой. Природа – это не только окружающий материальный мир, но еще и основные свойства кого-либо или чего-либо. Таким образом, экстраполируя понятие «природосообразность» на образование, необходимо иметь в виду процессы обучения и воспитания, которые должны быть аналогичны природному процессу научения, происходящему в естественной природе.

Обновленная система непрерывного образования предполагает спрос на индивидуализацию и тьюторское сопровождение [8, с. 66].

Принцип индивидуализации тесно связан с принципом природосообразности, следуя им человек в своей работе, ориентируется

на собственные индивидуальные образовательные цели и приоритеты с учетом психофизиологических возможностей и предрасположенностей. Обучающийся проходит свой собственный путь к освоению того или иного знания, которое необходимо ему для самообразования, но при этом умеет сохранять свое здоровье и вести здоровый образ жизни.

Однако чтобы принципы индивидуализации и природосообразности были реализованы в современном образовании на уровне каждого обучающегося, необходимо тьюторское сопровождение. Тьютор будет учитывать индивидуальные особенности своих тьюторантов, поскольку владеет специальными педагогическими технологиями такого сопровождения. Среди педагогических технологий доминирующую роль играют здоровьесберегающие.

Отмеченные факторы и обстоятельства стимулируют современное российское образование к инновациям, реформированию и здоровьесбережению.

Анализ психолого-педагогической, эколого-валеологической, медико-биологической литературы показал, что в нынешних кризисных условиях целесообразно отдавать предпочтение *обновлению и здоровьесбережению образования* с учетом уже накопленной практики, опытов, экспериментов отечественного и зарубежного, позитивного и негативного, доказательно-прогнозируемого и экстраполированного, прошлого и настоящего.

Практика показывает, что необходимо достаточно глубоко диверсифицировать образование как по содержанию и методологии его, так и по личностно-возрастным особенностям и возможностям обучаемых и воспитуемых. При этом акцент надо делать на то, что человека необходимо не столько учить, сколько давать ему адекватную возможность учиться. Следовательно, диверсифицировать целесообразно образование во всех его проявлениях, в том числе и ЕГЭ.

Понятие «диверсификация» означает изменение, разнообразие (от лат. *diversus* – разный и *facere* – делать). Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности не может не быть диверсифицированной, так как сама природа дает человеку личностно-диверсификационные потребности, возможности и способности.

Например, дети-ретарданты имеют замедленный тип биологического развития, низкий уровень физического развития и физической работоспособности, у них более выражено напряжение сердечно-сосудистой и центральной нервной системы, более высокий уровень основного обмена и т.д.

Дети-акселераты, имея ускоренный тип индивидуального развития, обладают недостаточно совершенной регуляцией физиологических функций при физических нагрузках, вследствие этого у них пониженный уровень работоспособности. Для таких разных детей требуется создание сущностно различающихся образовательных сред,

использование разных форм, методов, средств в образовательном процессе.

Возникает вопрос: как устранить здоровьезатратность российского общего образования?

Наши многолетние исследования показали, что избежать разрушения здоровья обучающихся возможно, если пойти по пути утверждения диверсификации природосообразности образовательного процесса, а также создания здоровьесберегающей или здоровьеориентированной образовательной среды и научения субъектов образования технологиям оздоровления и самооздоровления.

Образовательная среда является комплексным средством целенаправленного развития человека [3, с. 129]. Поэтому необходимо выявлять такую совокупность образовательных факторов, которые были бы направлены на сохранение и укрепление здоровья всех субъектов образовательного процесса. В этом случае речь идет о здоровьесберегающей образовательной среде, построенной на принципах экологии, нацеленной на воспитание человека и предполагающей прежде всего рациональную организацию учебно-воспитательного процесса; регламентацию учебных заданий, особенно для самостоятельной работы; организацию и содержание разного рода контролирующих и оценочных заданий; включение в учебный процесс валеологических пауз и физкультурно-оздоровительных упражнений и т.д. Кроме того, важно выявить школьные факторы риска, которые негативно сказываются на росте, развитии и здоровье детей. Один из таких факторов – стрессовая педагогическая тактика. Выстроенное педагогическое взаимодействие во время учебного занятия является важнейшим условием сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

Здоровьесберегающая, или здоровьеориентированная, образовательная среда, экологичность, природосообразность интегрируются на почве образования в эколого-валеологическое сопровождение образовательного процесса и эколого-валеологическое обеспечение образовательных систем.

Эколого-валеологическое образование представляет собой специальный вид образования, который нацелен на решение самой актуальной проблемы современности – формирование здоровой личности средствами экологоориентированной здоровьесберегающей образовательной среды.

Несмотря на многочисленные попытки реформирования российского образования на всех его уровнях, здоровьесберегающего, адаптивного образования до сих пор нет, потому что обучение, воспитание и развитие обучаемого по-прежнему происходит в условиях консервативной образовательной среды. Поэтому надежду возлагаем на новые государственные образовательные стандарты, которые предусмотрят необходимость научения будущих педагогов созданию образовательной среды, развивающейся параллельно и опережающей по

отношению к развитию обучаемого. Развитие образовательной среды будет происходить адекватно психофизиологическим, возрастным особенностям детей и подростков.

Очевидно, важную функциональную роль в обновлении образования необходимо придать биологизации, экологизации и валеологизации образования.

Роль биологической составляющей подготовки будущего педагога возрастает вслед за возрастанием экологизации жизни цивилизованного общества, на фоне чего XXI веку суждено стать биологическим веком. Кроме того, биологическое образование выполняет важнейшую воспитательную функцию, потому что природа и рациональное отношение к ней занимают особое место в духовном мире человека. Актуальной является постановка вопроса об экологическом состоянии природы и об экологии культуры, экологии личности. Уместно вспомнить слова К.Д. Ушинского: «…прекрасный ландшафт имеет такое огромное воспитательное влияние на развитие молодой души, с которым трудно соперничать влиянию педагогов [7, с. 212–213].

При этом целесообразной становится интеграция названных областей знаний и деятельности человека и людей в целом, а следовательно, и соответствующих видов образования (биологического, экологического, валеологического и эколого-валеологического).

Биологическая, экологическая и эколого-валеологическая составляющие подготовки будущих педагогов имеют глубокую сущностную взаимосвязь с современной биологией, которая, в свою очередь, неотделима от экологии и валеологии.

Гигиенические, социальные, медико-биологические аспекты подготовки студентов также по своей сущности неотделимы от экологии. Глубинное современное понимание здоровья (валеологическая составляющая) имеет сугубо экологическое проявление. Невозможно оздоравливать человека вне оздоровления окружающей среды и образа жизни, а следовательно, и образования как важной составляющей части жизни человека.

Именно экологизация образования, а не экологическое образование, способна снять негативный здоровьезатратный эффект образования.

Экологизацию образования мы понимаем как приведение в соответствие с принципами экологии всех основных составляющих, проявлений образования: ценностей, целей, задач, системности (образовательная среда – в строгом понимании), процессуальности, технологичности, содержания, результата. К сожалению, на практике чаще всего имеют в виду экологизацию образования как привлечение в содержание различных учебных курсов экологического материала.

Однако в основе экологизации образования лежит образовательная среда. А поскольку современная экология по своей теоретико-методологической значимости поднимается до уровня

философии, то экологизация образования должна рассматриваться в рамках прикладной философии, то есть философии образования [2, с. 9]. При этом надо осознавать, что формирование взаимоотношений человека (обучающегося) и окружающей среды не является самоцелью, поскольку цель всегда находится вне процесса ее достижения. Так вот, в случае с экологизированным образованием цель его заключается в том, чтобы обеспечить партнерство субъектов образования на пути к достижению равновесия между человеком и окружающей средой или экосредой человека и экосредой его.

Таким образом, мы выходим на понимание интегрированного здоровья в виде комплексного биоэкосоциального равновесия эндогомеостаза и экзогомеостаза конкретной биологической, экологической, социальной, биоэкосоциальной системы или даже самоуправляющей системы [5, с. 101]. Понятие «интегрированное здоровье» возрастает на экологической почве эндосреды и экзосреды. Такое понимание здоровья требует адекватно интегрированных методов исследования.

При этом методология формируется на основе методов системного анализа, синергетики, биологии, человековедения, экологии и создаваемой на их основе специфической методологии.

А поскольку только специфический предмет вместе со специфическим методом формируют определенную область научного знания, то в этой связи появляется наука, изучающая интегрированное здоровье с помощью специальной методологии.

В свое время Д.И. Менделеев заметил, что знания распределяются не только по наукам, а по проблемам. А такой проблемой является здоровьезатратное образование, что не решается имеющимися знаниями. Так появляется валеология как новое междисциплинарное направление о закономерностях формирования, способах оценки, сохранения и укрепления здоровья [6, с. 96–98].

Педагогическая валеология обращается непосредственно к формированию устойчивого развития подрастающего поколения, апеллируя к средствам образования. Она изучает не только субъекты образования (ученика, учителя, родителя, педагогический коллектив), но и образовательную среду, и само образование.

А ведь образование – это целенаправленный непрерывный процесс, который ориентирован на формирование рациональных взаимоотношений человека с окружающим миром, а также их благополучия.

Поэтому важно осуществлять эколого-валеологическую подготовку будущих педагогов, которые смогут выстраивать субъект-субъектные отношения, принимать ученика таким, каков он есть; создавать у обучающихся чувство безопасности и безвредности образовательной среды, в которой они могут свободно выражать свое

«я»; быть чувствительным к проблемам и ненавязчиво помогать ученикам прийти к самопознанию, самосохранительному поведению.

Таким образом, эколого-валеологизация, экологизация образования играют важную роль в развитии образования в целом и в подготовке будущих педагогов, в частности.

А если исходить из того, что современное понимание здоровья как естественного состояния организма, которое характеризуется уравновешенностью с окружающей средой и отсутствием болезни, проявляет экологическую сущность, то приходится иметь в виду не только здоровье человека, но – более того – оздоровление экологических или эколого-социальных систем.

С целью развития подрастающего поколения и развития окружающей его среды, чтобы это развитие происходило во взаимосвязи, согласованности, взаимоотношении человека и окружающей среды, необходимо новое интегрированное знание – *биоэковалеология*.

Создаваемая биоэковалеология – это не просто объединение отдельных дисциплин, а сущностная интеграция, феномен которой обусловливает проявление эффекта синергизма у биоэковалеологии по отношению к отдельным наукам: биологии, экологии и валеологии.

Названные выше аргументы по обновлению образования средствами комплексного оздоровления его обусловливают содержание, методологию и объемы предстоящей работы на уровнях педвузовской подготовки педагогов разных профессий общего образования.

Решение проблемы биологизации, валеологизации и эколого-валеологизации образования для обновления и здоровьесбережения его допускает разные степени радикализма, начальный из которых основывается на исключении деформации учебных планов (составленных по федеральному государственному образовательному стандарту) и использовании потенциальных возможностей их.

Итак, нами обосновываются перспективы биологического и эколого-валеологического образования в содержании профессиональной подготовки будущего учителя, нацеленного на формирование здоровой личности; рациональных взаимоотношений человека с окружающим миром. Выявлена особенность методологических основ биологии, экологии и валеологии для обновления вузовского образования и создания оптимальных условий для сохранения, укрепления здоровья подрастающего поколения.

Список литературы

1. Алексеев С.В., Гущина Э.В., Оганов Р.С. [и др.] От целей устойчивого развития к целям экологического образования в интересах устойчивого развития. СПб.: СПбАППО, 2019. 130 с.
2. Грехнев В.С. Философия образования. М.: Изд-во Юрайт. 2017. 311 с.
3. Орехова И.Л., Тюмасева З.И. Вариативность безопасности образовательной среды

в аспекте здоровьесбережения // Здоровьесберегающее образование – залог безопасной жизнедеятельности молодежи: проблемы и пути решения: м-лы X Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 8–9 нояб. 2018 г.); под науч. ред. З.И. Тюмасевой. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. С. 128–132.

4. Соломин В.П., Тюмасева З.И. Методология биологической подготовки учителя: монография / под ред. В.П. Соломина. СПб.: ВВМ, 2005. 360 с.
5. Тюмасева З.И., Орехова И.Л. Современное состояние проблемы экологизации образования и пути решения // Биологическое и экологическое образование студентов и школьников: актуальные проблемы и пути их решения: м-лы III Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 230-летию отечественной методики обучения биологии и 75-летию со дня рождения Е.С. Пекер (Самара, 9–10 февр. 2016 г.). Самара: СГСПУ, 2016. С. 101–105.
6. Тюмасева З.И., Орехова И.Л. Экологические аспекты здоровья как основа эколого-валеологического образования будущих педагогов // Вестн. ВЭГУ. 2017. № 6. С. 92–103.
7. Тюмасева З.И. Биоэкологическое образование как интегративный фактор в условиях модернизации образования // Естественнонаучное образование: методология, теория и методика: сб. м-лов. V Междунар. метод. семинара (Санкт-Петербург, 22–24 нояб. 2005 г.). СПб.: ТЕССА. 2005. Ч. 1. Вып. 4. С. 210–215.
8. Цой Л.Н. Тьюторство в изменяющемся мире: от индивидуализации к кооперации // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: профессиональный стандарт тьюторского сопровождения: м-лы IV Междунар. науч.-практ. конф. и науч.-практ. Межрегион. тьюторской конф. (Москва, 9–10 нояб. 2011 г.). М.: МПГУ; АПКиППРО, 2011. С. 64–67.

Об авторах:

ТЮМАСЕВА Зоя Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: zit@cspu.ru

ОРЕХОВА Ирина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: orekhovail@cspu.ru

PROSPECTS OF BIOLOGICAL AND ECOLOGICAL-VALEOLOGICAL EDUCATION IN THE CONTENT OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS

Z.I. Tumaseva, I.L. Orekhova

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

The methodological aspects of biological and ecological-valeological education in the content of professional training of future teachers are grounded. The principles of conformity to nature, individualization, diversification, which contribute to the renewal and health-preservation of education, have been systematized. The creation of a health-preserving educational environment is actualized in order to form a healthy personality.
***Keywords**: education, biologization, greening, eco-valeologization, teacher, updating, methodology.*

ИССЛЕДОВАНИЯ АСПИРАНТОВ

УДК 37.013.46

ТЕКСТОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ СРЕДНЕВЕКОВЫХ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИХ И ДРЕВНЕРУССКИХ УЧЕБНЫХ КНИГ

Л.И. Ельницкая

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.208

В историко-педагогическом и теоретико-методологическом ключе рассматривается текстовое содержание средневековых западноевропейских и древнерусских учебных книг. Особое внимание отводится описанию и объяснению того, при каких дидактических и воспитательных намерениях применялось то или иное текстовое содержание этих учебных книг. Делается вывод, что в Средние века в Западной Европе и на Руси в качестве учебных использовались книги, созданные в соответствии с религиозными целями, и книги, специально подготовленные для образовательных целей. Текстовое содержание этих книг определялось средневековой культурой интеллектуального и социального бытия человека и общества. Отличительными чертами средневековых западноевропейских и древнерусских учебных книг было тяготение к энциклопедичности их текстового содержания, направленность на обучение первоначальным основам грамоты и воспитание добродетельного ведения жизни.

***Ключевые слова**: учебная книга, текстовое содержание, Средние века.*

В данной статье фокусируется внимание на текстовом содержании средневековых западноевропейских и древнерусских учебных книг. Поскольку материальный облик учебных книг в эту эпоху уже приобрел определенные характеристики (в основном это была рукописная, а с изобретением книгопечатания – печатная учебная книга в том ее представлении, в каком она существует в наше время), эта сторона аналитической работы не вызывает исследовательского внимания, хотя при выявлении нетипичности материального облика учебной книги автор все же обращает свое аналитическое внимание на эту сторону исследования.

В III – конце IV века в Западной Европе изготовленная из сложенных вдвое и сшитых в месте сгиба пергаментных (иногда папирусных) листов книга окончательно вытеснила из поля книжной продукции все остальные подобия книг. Такие книги в это время применялись в качестве учебных. Они содержали тексты античных авторов (которые впоследствии чаще всего удалялись) и использовались для рукописного фиксирования в них текстов других авторов. По существу, эти книги являлись первыми специально созданными

оригинальными учебными книгами для обучения и воспитания детей.

В одну из таких учебных книг были вписаны на латинском языке двустрочные стихи о благонравии к сыну Дионисия Катона. В другие учебные книги, таким образом, по замечанию В.Г. Безрогова, были вписаны тоже на латинском языке алфавиты, глоссарии, словари, таблицы склонений, грамматические упражнения, отдельные трактаты о глаголе, отрывки из кодекса Юстиниана, индексы к нему, юридические определения с комментариями для введения в изучение римского права, диалоги, параллельные художественные и религиозные тексты на двух языках [1].

На основе грамматики Присциана в учебную книгу была вписана Эльфриком Бата грамматика латинского языка специально для обучения тех учеников, которые посещали его уроки в монастырской школе [1]. Эта учебная книга использовалась при обучении грамматике, которая являлась учебной дисциплиной, выступающей частью тривиума.

Помимо этого, почти все учебные книги содержали фрагменты текстов античных авторов, которые были сохранены, потому что писания этих авторов считались священными. К числу таких авторов был отнесен Публий Марон Вергилий, фрагменты текстов которого содержались почти во всех учебных книгах. Эти фрагменты использовались в качестве текстового материала, предназначенного для выполнения различных грамматических заданий, позволяющих риторически грамотно оформить речь. Эти текстовые фрагменты сопровождались пояснениями того, что могло быть непонятым ученикам [7, с. 333].

Учебные книги, содержащие фрагменты текстов Вергилия, и книги, содержащие христианское откровение, применялись при обучении риторике, являющейся учебной дисциплиной, составляющей часть тривиума.

Кроме сохраненных фрагментов текстов Вергилия в эти учебные книги на места, освобожденные от текстов античных авторов («языческих авторов», как их называли христианские богословы), вписывались тексты христианских отцов церкви: Аврелия Августина, Алкуина, Климента Римского, Климента Александрийского, Иоанна Златоуста, Григория Великого, Иоанна Дамаскина. Тексты отцов церкви применялись при воспитании добродетельному ведению жизни [5].

При обучении диалектике применялась учебная книга «Богато груженный корабль» («Fecunda Ratis»), специально подготовленная пресвитером Льежской соборной школы Эгбертом Льежским в 1023 году [8]. Эта учебная книга содержала подготовительные упражнения: правила для составления басен, похвалы и хулы, доказательства и опровержения, описания. Все эти упражнения были составлены в духе античной образовательной традиции. Ученикам предлагалось применять эти правила при построении сначала небольшого текста, а

при сформированном навыке – при создании большого текста.

«Богато груженный корабль» состоял из двух частей: первая часть («Нос») содержала пересказы текстов античных авторов, подготовленные создателем этой учебной книги Эгбертом Льежским, вторая («Корма») – задания, предписывающие выполнение сочинений на заданную тему. Поэтому эта учебная книга не только обучала письменному изложению мыслей ученика, но и развивала его мышление и речь. Помимо этого, «Богато груженный корабль» воспитывал добродетельного христианина, поскольку содержал моральные изречения. Именно поэтому учебная книга Эгберта Льежского была популярна во всей Центральной Европе.

На Руси с принятием христианства в качестве учебных использовались рукописные книги, содержащие жития святых и Священное писание, с целью ознакомления русичей с новой для них христианской религией.

Около 1100 года на Руси была написана Владимиром Мономахом книга, адресованная своим детям и имеющая назидательный характер, – «Поучение детям». Эта книга была ничем иным, как учебником, поскольку содержала многочисленные цитаты из Псалтири; авторские тексты нравственных и практических заповедей; наставления учиться и учить другие языки; призывы совершать индивидуальную молитву; краткие и ёмкие наставления о покровительстве слабым, недопустимости убийства, осмотрительности при принесении клятв и необходимости их строгого соблюдения, почитании и покровительстве духовным лицам, погибельности различных грехов [4].

На Руси чтение рукописных книг, включающих жития святых и Священное писание, считалось обязательным средством воспитания, потому что в этих книгах содержались образцы ведения христианской добродетельной жизни.

Широкое применение в образовательных практиках Западной Европы имели составленный А. Альтхамером катехизис и специально написанные для педагогических целей Мартином Лютером в 1528 году малый катехизис и большой катехизис. Кроме того, в образовательных практиках использовались катехизис, подготовленный Жаном Кальвином в 1541 году на французском, а в 1545-м – на латинском языках; Гейдельбергский катехизис (1562); Вестминстерский краткий катехизис (1648); катехизисы Петра Канизия, изданные в период между 1555-м и 1558 годами; катехизис Роберто Беллармино (1598), представляющий собой пособие для учителей; римский катехизис (1566). В 1642 году на Руси в образовательных практиках стал применяться православный катехизис, составленный Петром Могилой. Все эти издания выполняли функцию учебной книги и имели традиционную схему: разъяснение молитв, главной из которых являлась Символ веры, христианских заповедей и таинств. Катехизисы

использовались в дидактических целях при освещении особенностей ведения христианского бытия. Они содержали задания, направленные на заучивание молитв наизусть, и вопросы с готовыми ответами на них, касающиеся установленного порядка церковной жизни.

Дидактическая ценность Псалтирей, применявшихся в образовательных практиках в качестве учебных книг, заключалась в их песенной направленности, побуждающей интерес учеников к музыкальной религиозной культуре.

В XV веке в Западной Европе с изобретением Иоганном Гютенбергом книгопечатного станка появляются первые печатные учебные книги «Arsmaior» и «Грамматика» Доната, «География» Страбона, «Естественная история» Плиния, «География» Птолемея, «Начала геометрии» Евклида, «Сравнительные жизнеописания» Плутарха. С помощью книгопечатного станка были произведены книги, содержащие произведения древнегреческих и римских авторов (Гомера, Вергилия, Овидия, Горация), которые использовались в качестве учебных книг.

На Руси первая печатная учебная книга появилась в 1561 году, она была напечатана в Германии. Раннее издание этой учебной книги имело название «Abecedarium». Эта учебная книга использовалась при обучении церковнославянскому языку, но истинное ее предназначение связывалось с распространением протестантизма среди южных славян.

Появление первой печатной отечественной учебной книги связано с именем Ивана Федорова. Он на основе рукописных учебных книг издал в 1574 году учебную книгу для освоения основ церковнославянского языка для учеников львовской братской школы. Эта учебная книга была одним из первых на Руси печатных букварей.

В XVII веке на Руси появляется букварь «Начальное учение человеком, хотящим разумети божественного писания» (1634), подготовленный Василием Бурцевым. Этот букварь состоял из трех последовательных частей: в первой части были представлены буквы, склады, числа; во второй содержались нравоучительные изречения, расположенные в алфавитном порядке; третья часть содержала христианские заповеди, библейские притчи и наставления. Эта учебная книга применялась не только для обучения учеников чтению и счету, но и для вменения во исполнение в их поведении моральных проявлений.

Все учебные книги на Руси в XVII веке создавались под идеологическим влиянием «Домостроя», поэтому они носили назидательный характер и имели утилитарную патриархальную направленность. Между тем некоторые авторы учебных книг порывали с этой направленностью и придавали своим учебным изданиям энциклопедический характер. Примером тому является рукописный «Букварь» видного писателя и педагога XVII века Кариона Истомина, специально подготовленный для обучения сына Петра I Алексея.

Однако этот букварь все же содержал молитвы, но они перемежались с изречениями о пользе науки. Каждая страница этого букваря была посвящена изучению отдельной буквы, записанной наверху страницы в прописном и строчном виде, не только древнерусского, но и латинского, греческого, польского языков. На каждой странице были расположены предметные иллюстрации с изображением объектов, название которых начинается на изучаемую букву. Внизу страницы содержались вирши со словами, номинирующими эти объекты.

Вообще XVII столетие было относительно богатым в отношении создания учебных книг. Активное участие в этом принял Я.А. Коменский, подготовивший учебные книги «Открытая дверь языков», «Физика», «Астрономия». Самое широкое распространение в европейских странах получила «Открытая дверь языков», представлявшая собой учебник латинского языка. Эта учебная книга содержала лексический материал, способствующий не только расширению словаря учеников, но и познанию объектов и явлений действительности, которые названы словами, представленными в этом учебнике.

В 1658 году Я.А. Коменским была создана ещё одна учебная книга, сообщающая знание о Боге, мире и человеке и пробуждающая у учеников интерес к знанию, – «Мир чувственных вещей в картинках» [3]. «Мир чувственных вещей в картинках» имеет уникальную организацию представления учебных материалов. На отдельной странице запечатлевалось понятие, записанное на латинском и родном языках. Далее следовала сюжетная иллюстрация («картинка»), наглядно демонстрирующая существенный признак этого понятия. Под этой «картинкой» размещались небольшие тексты, описывающие изображения на этих «картинках», расположенные в двух колонках: одна колонка представляла собой небольшие тексты на латинском языке, вторая – на родном. Такая организация учебной книги позволяла осуществлять обучение учеников с опорой на чувственное восприятие, обеспечивающее оптимальное понимание значений и смыслов, транслируемых с помощью текстов.

Во второй половине XVII века на Руси наряду с печатными азбуками и букварями были созданы рукописные сборники, которые являлись наиболее близкими предшественниками учебной книги в современном ее представлении. Эти сборники целенаправленно создавались для конкретного учебного процесса и имели конкретных адресатов – учеников, учителей. Примером такого издания является сборник «Старчество», составленный для монахов, которые обучали иноков основам монашеской жизни [6].

В это время на Руси создавались подобные сборники не только религиозной, но и светской направленности. Примером такого издания является стихотворный азбуковный сборник неизвестного автора

«Алфавитица Дидаскала» [2, с. 32]. Этот сборник содержал толкования слов, которые, по мнению его автора, могли вызвать непонимание (чаще всего это были слова иностранного происхождения); варианты иного написания слов, нежели в приведенных стихотворных текстах; синонимы к некоторым словам; указательные пометы, привлекающие внимание к особо важным строкам. Эти дополнения к основному тексту помещались на специально выделенных для этих целей в учебной книге полях. «Алфавитица Дидаскала» – это одна из первых учебных книг, которая была выполнена с включением в нее не только учебного текстового массива, но познавательного и навигационного материала.

Таким образом, в Средние века в Западной Европе и на Руси в качестве учебных использовались книги, созданные в соответствии с религиозными целями, и книги, специально подготовленные для образовательных целей. Эти издания были как рукописными, так и печатными книгами. Текстовое содержание этих учебных книг определялось средневековой культурой интеллектуального и социального бытия человека и общества. Отличительной чертой средневековых западноевропейских и древнерусских учебных книг было тяготение к энциклопедичности их текстового содержания. Не менее важной отличительной чертой этих учебных книг выступает их направленность на обучение первоначальным основам грамоты (следствием чего является создание многочисленных и разнообразных букварных изданий) и на воспитание добродетельного ведения жизни.

Список литературы

1. Безрогов В.Г. Учитель в диалоге Эльфрика из Эйншама // Историко-педагогический журнал. 2016. № 2. С. 177–187.
2. Кошелева О.Е. «Алфавитицы Дидаскала» и формирование учебной книги в рукописной традиции второй половины XVII в. // «В России надо жить по книге»: начальное обучение чтению и письму (становление учебной книги в XVI–XIX вв.): сб. науч. ст. и м-лов / ред. М.В. Тендряковой и В.Г. Безрогова. М.: Памятники исторической мысли, 2015. С. 32.
3. Коменский Я.А. Мир чувственных вещей в картинках, или Изображение и наименование всех важнейших предметов в мире и действий в жизни «Orbis Sensualium Pictus» / Ред. и вступ. ст. А.А. Красновского.М.: Учпедгиз, 1957. 352 с.
4. Кучкин В.А. «Поучение» Владимира Мономаха и русско-польско-немецкие отношения 60–70-х гг. XI в. // Советское славяноведение. 1971. № 2. С. 21–34.
5. Макаров М.И. Этико-педагогические представления о добродетельной жизни в отечественной нравоучительной литературе второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2014. 47 с.
6. Старчество: сборник // Репр. изд. Сергиев Посад: Свято-Троицкая Сергиева лавра, 2011. 560 с.
7. Daintree D.Ch. Campbell. Scholia Bernensia. An edition of the Scholia on the Eclogues of Virgil in Bern Burgerbibliothek Manuscript 172. Submitted in fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in the University of Tasmania. September, 1993. P. 333.
8. Egbert Von Lüttich. Fecunda Ratis. S., M. Niemeyer, 1889. 273 p.

Об авторе:

ЕЛЬНИЦКАЯ Лариса Ивановна – аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (105062, Москва, ул. Жуковского, 16), e-mail: larisa.elnitskaya@yandex.ru

TEXT CONTENT OF MEDIEVAL WESTERN EUROPEAN AND ANCIENT RUSSIAN EDUCATIONAL BOOKS

L.I. Elnickaya

Institute for Strategy of Education Development
of the Russian Academy of Education, Moscow

The article examines the textual content of the medieval Western European and ancient Russian educational books. The work is done in historical, pedagogical, theoretical and methodological vein. Special attention is paid to the description and characterization of the textual content, which served for the didactic and educational intentions. There is a conclusion that in the Middle Ages in Western Europe and Russia, books used for educational objectives were created in accordance with religious goals and were specially prepared for some educational purposes. The textual content of these books was determined by the medieval culture of the intellectual and social life of a man and society. Distinctive features of medieval Western European and ancient Russian educational books were those that they had tendency to encyclopedic content, provided basic literacy and served for upbringing to live virtuous life.

Keywords: *textbook, textual content, Middle Ages.*

УДК 377.5

ВЛИЯНИЕ «WORLDSKILLS INTERNATIONAL» НА ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ*

Ю.В. Маркелова

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»;
ГБПОУ Департамента здравоохранения города Москвы
«Медицинский колледж № 7», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.215

Рассматриваются задачи, которые встают перед системой среднего профессионального образования для повышения ее эффективности. Показано влияние движения WorldSkills International на эффективность системы среднего профессионального образования. Проанализированы перспективы участия в чемпионатах WorldSkills International для основных потребителей системы среднего профессионального образования: обучающихся, государства и работодателей. Использовались общенаучные методы познания, аналитический метод конкретизации теоретических знаний, метод экспертных оценок, терминологический анализ, обобщение. Результаты исследования отражают возможность использования методологии WorldSkills International для оценки эффективности системы через организацию чемпионатов профессионального мастерства для преподавателей колледжей по стандартам WorldSkills International.

Ключевые слова: *профессиональное образование и обучение, WorldSkills International, эффективность среднего профессионального образования.*

Система профессионального образования и обучения (далее – ПОО) сталкивается с беспрецедентными вызовами, включая социально-политические вопросы и тенденции, влияющие на экономику, такие как цифровизация, устойчивое развитие и глобализация. Изменения в обществе, связанные с пандемией COVID-19, также усиливают насущную потребность в развитии форм дистанционного обучения в системе ПОО для мгновенной адаптации на изменение запросов со стороны рынков труда. Далее мы рассмотрим, как учреждения ПОО адаптировались к сложившейся ситуации, применяя форму демонстрационных экзаменов по стандартам WorldSkills.

Несмотря на то что система ПОО предлагает достойные пути для построения будущей карьеры, в обществе среднее профессиональное образование воспринимается как менее привлекательное. Таким образом, задачи, которые сегодня встают перед системой среднего профессионального образования, усиливают необходимость совершенствования механизмов

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-90012 «The reported study was funded by RFBR, project number 19-313-90012».

Для выявления и прогнозирования потребностей в новых квалификациях и компетенциях, а также быстрой и эффективной модернизации учебных программ и краткосрочных курсов, чтобы привлечь не только молодежь, но и взрослое население [3, с. 236]

Как выявляются новые квалификации и компетенции и как они находят свой путь в практику ПОО? Это ключевые вопросы, обсуждаемые в рамках международного некоммерческого движения WorldSkills.

Со времени своего возникновения в 50-х годах прошлого века движение WorldSkills International один раз в два года собирает участников с целью «повышения престижа рабочих профессий и развития профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства как в каждой отдельной стране, так и во всем мире в целом» [9,11]. Россия официально стала членом WorldSkills International (далее – WSI) с 2012 года, семь лет спустя в Казани прошел 45-й мировой чемпионат профессионального мастерства по стандартам WorldSkills. В соревнованиях принимали участие около полутора тысяч конкурсантов из шестидесяти трех стран и регионов [9].

Некоммерческое движение WorldSkills демонстрирует успешную кампанию, популяризирующую профессиональное, техническое и ориентированное на сферу услуг образование и обучение в глобальных масштабах. Это соответствует основной миссии данного международного движения. Не вызывает сомнений, что чемпионаты WSI способствуют росту привлекательности профессий, важных для экономики страны, которые представлены в шести блоках компетенций [11]. В России существует седьмой блок компетенций – «Образование» [7].

Кроме того, фундаментальную основу для ТОП-50 (пятидесяти наиболее перспективных и востребованных профессий и специальностей в системе СПО) составил ряд профессий WorldSkills [4].

Однако помимо столь успешно проводимой миссии по повышению престижа рабочих специальностей может ли движение WorldSkills оказывать влияние на повышение уровня эффективности системы ПОО? Рассмотрим этот вопрос с позиции трех основных потребителей системы среднего профессионального образования: обучающихся, работодателей и государства.

Определим, какое влияние оказывает участие в чемпионатах WorldSkills на обучающихся. Во-первых, неоспоримым является тот факт, что участие студентов колледжей в международных чемпионатах профессионального мастерства само по себе является катализатором будущей карьеры. Во-вторых, в выигрышном положении находятся не только обучающиеся, но и работодатели, поскольку чемпионаты являются площадкой, на которой работодатели отслеживают потенциальных сотрудников. Это особенно актуально для настоящего

рынка труда, учитывая рост конкуренции за таланты. В ближайшие годы конкуренция за перспективных работников станет еще более острой [8]. С другой стороны, и конкурсанты выигрывают, получая выгодные предложения для будущего трудоустройства.

Отметим, что в эпоху четвертой промышленной революции для работодателей крайне важно поддерживать высокий уровень квалификаций сотрудников. Для работников необходимо брать на себя личную ответственность за траекторию обучения и принять концепцию обучения в течение всей жизни [1, 3, 8]. Таким образом, поставщикам образования и обучения при составлении учебных планов и разработке образовательных программ необходимо учитывать новые квалификации и компетенции, ориентированные на будущее.

Ввиду того что трансформация рынка труда в настоящем демонстрирует потребность в широком спектре умений, соответствующих профессиональным возможностям, включая как профессиональные компетенции, так и специализированные отраслевые умения и основы предпринимательской деятельности, возрастает роль учреждений системы профессионального образования и обучения. Анализ стандартов и компетенций WorldSkills позволяет адаптировать систему подготовки обучающихся в учреждениях профессионального образования и обучения через «трансфер системы подготовки участников международных чемпионатов» [1, 10].

В нашей стране компетенции и идеи стандартов WorldSkills были восприняты с успехом. Однако со временем мировых компетенций WorldSkills стало недостаточно, и стали создаваться новые «RU-компетенции», которых в настоящее время больше, чем мировых компетенций [4].

Вышеперечисленное подтверждает, что компетенции и квалификации, утвержденные для чемпионатов WSI, соответствуют запросам рынка труда. Соответственно, колледжи, реализующие обучение и демонстрационные экзамены по стандартам WorldSkills, повышают вероятность трудоустройства выпускников в дельнейшем. Таким образом, можно обозначить положительное влияние проекта WorldSkills на повышение уровня эффективности системы ПОО с позиций обучающихся и работодателей.

Наконец, рассмотрим позицию государства относительно некоммерческого международного движения WorldSkills. Во-первых, в нашей стране был принят комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, в соответствии с которыми была поставлена задача достичь девяностопроцентного уровня охвата субъектов РФ, принимающих участие в национальных чемпионатах профессионального мастерства, в том числе национальном чемпионате «WorldSkills Russia» [2, 5]. Это показывает заинтересованность государства в использовании результатов «WorldSkills International», «Worldskills Europe» и

«WorldSkills Russia» для разработки методических рекомендаций по повышению эффективности системы среднего профессионального образования. Следует отметить важность проведения национальных чемпионатов профессионального мастерства, так как конкурсантами WorldSkills International могут стать только победители национальных чемпионатов стран – членов WorldSkills [10].

Во-вторых, в прошлом году в нашей стране начал реализацию федеральный проект «Молодые профессионалы» [2], одной из задач которого является внедрение в систему среднего профессионального образования демонстрационного экзамена по стандартам «WorldSkills». То есть студенты колледжей будут сдавать экзамены (в некоторых колледжах уже сдают) в симуляционных классах, оснащение и обстановка в которых приближена к реальным на производстве. В нашей стране к площадкам проведения демонстрационных экзаменов, заданиям и оценочным материалам разработаны единые требования. Экзаменационные задания должны быть сопоставимы с модулями для участников чемпионатов WorldSkills International, а оценка производится независимыми экспертами. После экзамена каждому экзаменующемуся выдается паспорт компетенций (Skills Passport) [7]

Реализация этой задачи требует от поставщиков образовательных услуг модернизации материально-технической базы, обучения преподавательского состава, участия экспертного сообщества и работодателей.

В этом году в условиях дистанционного формата обучения демонстрационные экзамены по различным направлениям были проведены в прямой трансляции в пятнадцати колледжах тринадцати регионов страны. Всего в этом году их сдавали свыше сорока тысяч выпускников колледжей. Этот механизм также активно внедряется для оценки уровня подготовки слушателей в дополнительных профессиональных программах [9].

Переход государственной итоговой аттестации выпускников по программам СПО на форму демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills в качестве практического этапа профессионального экзамена в рамках независимой оценки квалификаций впервые был с успехом реализован в Свердловской области. Опыт Свердловской области – яркий пример того, как результат оправдывает затраченные средства, то есть демонстрирует эффективность системы, которая, по мнению В.А. Садовничего, рассматривается как «соотношение результата и вложений в него со стороны внешних для человека сил – семьи, общества и государства» [6, с. 34].

Кроме того, в Российской Федерации стандарты компетенций WorldSkills (рис. 1) были с успехом адаптированы не только для проведения демонстрационных экзаменов, но и для разработки коротких программ (для школьников, студентов, работников специальных отраслей, лиц предпенсионного возраста); для внедрения в образовательные

программы системы профессионального образования и обучения; для профориентации школьников в рамках двух проектов: «Juniors» и «Билет в будущее»; для флагманского проекта WS, связанного с исследованиями и проектированием компетенций будущего (FutureSkills).

Одним из важных аспектов оценки эффективности профессионального образования и обучения является оценка качества подготовки преподавательского состава. Определим практическую значимость нашего исследования через возможность использования методологии WSI для организации чемпионатов по стандартам WorldSkills и FutureSkills для преподавателей системы ПОО. Ввиду того что система профессионального образования и обучения нацелена на максимальную практикоориентированность, можно сделать вывод о том, что преподавателям необходимо обладать не только актуальными теоретическими знаниями по предмету, но и демонстрировать специализированные умения и навыки, которые легко определить и измерить (hard skills), «гибкие умения» (soft skills) и даже когнитивные умения, характеризующие способность к обучению (meta skills) [8, 10, 11]. Участие в чемпионатах по стандартам WorldSkills – эффективный инструмент для оценки этих умений не только у обучающихся, но и преподавателей (см. рисунок).

Применение стандартов WorldSkills
Источник: Стандарты Ворлдскиллс и движение «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)». URL: https://worldskillsacademy.ru/.

В заключение отметим, что в настоящий момент некоммерческое международное движение WorldSkills – это *инструмент* для оценки уровня соответствия студентов системе профессионального

образования и обучения мировым стандартам и потребностям Индустрия 4.0; *область*, в которой можно не только обмениваться опытом, но и формировать новые профессиональные стандарты; *основа* для исследования и проектирования FutureSkills, где могут внедряться в образовательные программы и короткие циклы системы профессионального образования и обучения, что способствует повышению эффективности системы; *площадка*, позволяющая преподавателям знакомиться с новыми технологиями обучения и новыми стандартами международного уровня;Участие России в международном движении WorldSkills оказывает влияние на повышение престижа важных для экономики страны профессий и совершенствование семи блоков компетенций (строительные технологии, ИКТ, производство и инженерные технологии, сфера услуг, дизайн, транспорт и логистика, образование). По результатам участия в чемпионатах WorldSkills International наметились динамичные перспективы для основных потребителей системы среднего профессионального образования: обучающихся, работодателей и государства.

Итоги демонстрационных экзаменов по стандартам WorldSkills являются одним из инструментов оценки эффективности системы профессионального образования и обучения. Например, в Башкортостане 56 % участников демонстрационного экзамена соответствуют мировым стандартам (в среднем по стране – 34 %) [10], что доказывает высокий уровень эффективности системы ПОО в данном субъекте.

Участие преподавателей в конкурсах профессионального мастерства по стандартам WorldSkills является потенциальным инструментом в оценке эффективности системы профессионального образования и обучения.

В нашей стране результаты проведения международных чемпионатов профессионального мастерства WSI, в т. ч. национального чемпионата «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)», используются при разработке государственной политики в области совершенствования системы среднего профессионального образования и могут применяться при разработке методических рекомендаций для дальнейшей модернизации с целью повышения эффективности системы.

Список литературы

1. Дудырев Ф.Ф., Романова О.А., Шабалин А.И., Абанкина И.В. Молодые профессионалы для новой экономики: среднее профессиональное образование в России // Нац. иссл. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М.: ВШЭ. 2019. 271 с.
2. Национальный проект «Образование» (сроки реализации: 01.01.2019 – 31.12.2024). URL: http://government.ru/rugovclassifier/833/events/ (дата обращения: 16.06.2020).
3. Олейникова О.Н., Редина Ю.Н., Маркелова Ю.В. Мегатренды развития профессионального образования и обучения // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2019. Вып. 1 (46). С. 221–237.
4. Приказ от 28 мая 2020 г. № 28.05.2020-1 «Об утверждении перечня компетенций ВСР» Союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)». URL: https://worldskills.ru/o-

nas/dokumentyi/reglamentiruyushhie. html (дата обращения: 06.06.2020).
5. Распоряжение Правительства РФ от 3 марта 2015 г. № 349-р «Об утверждении комплекса мер и целевых индикаторов и показателей комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 гг.». URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70783150/ (дата обращения: 19.06.2020).
6. Садовничий В.А., Акаев А.А., Коротаев А.В., Малков С.Ю. Качество образования, эффективность НИОКР и экономический рост: Количественный анализ и математическое моделирование // Научный совет по Программе фундаментальных исследований Президиума Российской академии наук «Экономика и социология науки и образования». М.: ЛЕНАНД. 2016. 352 с.
7. Стандарты Ворлдскиллс и движение «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» // Учебные материалы (для зарегистрированных пользователей). URL: https://worldskillsacademy.ru/#/profile/lessons/8/ lesson/81/2 (дата обращения: 19.06.2020).
8. Skills for industry curriculum guidelines 4.0, Luxemburg: Publications Office of European Union, 2020. URL: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/845051d4-4ed8-11ea-aece-01aa75ed71a1 (дата обращения: 11.06.2020).
9. WorldSkills Russia. Цель и миссия. URL: https://worldskills.ru/o-nas/dvizhenie-worldskills/czel-i-missiya.html (дата обращения: 06.06.2020).
10. WorldSkills Russia. III Форум социальных инноваций регионов. Модернизация системы СПО. URL: https://worldskills.ru/media-czentr/novosti/uchastniki-iii-foruma-soczialnyix-innovaczij-regionov-obsudili-modernizacziyu-sistemyi-spo.html (дата обращения: 15.06.2020).
11. WorldSkills. URL: http//worldskills.org (дата обращения: 06.06.2020).

Об авторе:

МАРКЕЛОВА Юлия Владимировна – аспирант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»; младший научный сотрудник, Учебно-научный центр приоритетных исследований и проблем подготовки научно-педагогических кадров ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (119435, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1); преподаватель, ГБПОУ Департамента здравоохранения города Москвы «Медицинский колледж № 7» (109004, Москва, Николоямская ул., д. 33, стр. 1), e-mail: jv.markelova@gmail.com

IMPACT OF «WORLDSKILLS INTERNATIONAL» ON IMPROVING THE EFFICIENCY OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

J. Markelova

Moscow Pedagogical State University, Moscow

The problems faced by the system of vocational education and training in order to increase efficiency are considered. The influence of the WorldSkills International movement on the effectiveness of the system of vocational education and training is shown. Prospects of participation in WorldSkills International championships for the main consumers of the system of vocational education and training were analyzed: students, government and employers. General scientific methods were used including cognition, analytical method, specification of theoretical knowledge, method of expert assessments, terminological analysis, and generalization. The results of the research reflect the possibility of using the WorldSkills International methodology to assess the efficiency of the system through the organization of professional skill championships for college teachers according to WorldSkills International standards.
Keywords: *vocational education and training (VET), WorldSkills International, efficiency of vocational education and training.*

УДК 37.032

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

А.В. Рукавишников

ФГКОУ ВПО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации», Санкт-Петербург

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.222

Рассматривается педагогическая проблема социальной ответственности личности будущего офицера, в частности поиск педагогических условий в её развитии. Представлен теоретико-методологический обзор в изучении социальной ответственности личности в научно-педагогических исследованиях, а также собственная позиция автора. Представлены организация, ход и результаты педагогического эксперимента по проверке результативности психологических знаний в развитии социальной ответственности у будущих офицеров. Эмпирические данные позволили установить, что психологические знания у курсантов способствуют развитию у них социальной ответственности в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *социальная ответственность будущего офицера, педагогические условия, психологические знания.*

Одной из актуальных проблем человечества является сфера социальной жизни современного человека, а именно тенденция снижения социальной ответственности в обществе [13]. Негативные процессы, происходящие в современном обществе (насилие, коррупция, алкоголизм, наркомания, терроризм, неполные семьи, дети-беспризорники и т.д.), доказывают стремительное снижение ответственности как на микроуровне (по отношению к другому человеку), так и на макроуровне (в отношении человечества в целом). Особое внимание следует обратить на сферу профессиональной деятельности человека в рамках её социальной направленности [4, 5, 8, 10, 17]. Особенно остро проблема стоит в Российской Федерации, в которой после развала Советского Союза произошли кардинальные перемены в социальной жизни людей (в образовании, духовной жизни, нормах и ценностях общества, в других сферах). В подобных условиях «социальной разрухи» достаточно хорошо формируется качество социальной безответственности общества, что и служит отправной точкой приведенных выше антисоциальных примеров.

Проведенный анализ научно-исследовательских работ (в рамках проблемы развития социальной ответственности личности в

профессиональной сфере) свидетельствует о достаточной исследовательской активности. Например, педагогическая проблема социальной ответственности разрабатывается в контексте социальной ответственности медицинского персонала, в контексте социальной ответственности ученого, в рамках социальной ответственности педагогических работников, в сфере социальной ответственности бизнеса и других сферах профессиональной деятельности.

Ввиду стремительной тенденции осознания хрупкости и изменчивости современного мира (на примере различных государств арабского мира, ближнего зарубежья) возникает необходимость в укреплении социальной ответственности среди военнослужащих государства. В истории известны причины краха многих великих империй, одной из которых является кризис в армейском корпусе. В связи с этим социальная ответственность военнослужащего приобретает актуальный статус наряду с другими сферами профессиональной деятельности человека.

Задача педагогической науки состоит в поиске путей преодоления противоречий в развитии личности, в том числе в решении задач развития социальной ответственности в профессиональной деятельности человека. Анализ научно-педагогических работ, посвященных проблеме развития социальной ответственности личности, свидетельствует о следующем научно-педагогическом результате в решении проблемы развития социальной ответственности личности: разработка педагогических технологий, формирование педагогических моделей, а также определение педагогических условий. В рамках настоящей образовательной парадигмы в современном образовании нашей страны [1] первоочередной задачей в развитии личности является определение и создание условий развития. Научная составляющая этой задачи связана с определением условий для развития и самореализации личности. Именно по данным причинам настоящая работа посвящена проверке результативности педагогических условий.

Мы придерживаемся точки зрения в отношении педагогических условий как одного из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующей на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающей её эффективное функционирование и развитие [7]. В педагогической науке существует огромный спектр педагогических условий, способствующих развитию личности. Например, по мнению Г.З. Оганян [11], развитие психологических знаний человека значительно способствует развитию личности.

Результаты проведенного исследования особенностей военно-профессиональной подготовки будущих офицеров свидетельствуют об

отсутствии целенаправленного формирования психологических взглядов о себе. Так, проведенный опрос курсантов 4-го курса показал, что лишь 11 % опрошенных имеют некоторые психологические представления о себе. По результатам опроса, респонденты указали на особенности развития следующих качеств: коммуникативных, эмоциональных, нравственных и других.

В советский период развития нашего государства огромную роль в формировании и развитии личности выполняла политическая подготовка человека и общества. С крахом Советского Союза данную роль взяла на себя воспитательная работа, которая, к сожалению, не всегда является результативной. В современных условиях будущему офицеру сложно осуществлять деятельность по саморазвитию (исходя из контекста задач образования), что в сегодняшнее время является основополагающим фактором развития личности в целом. Будущему офицеру необходимы глубокие представления о своих индивидуально-психологических качествах, чтобы в процессе военно-профессиональной подготовки выстраивать индивидуальную траекторию для саморазвития и самосовершенствования. Личность в настоящее время несет персональную ответственность за свое дальнейшее образование, а психологическая подготовка личности может являться инструментом в этой работе.

Мы предполагаем, что формирование психологических знаний о себе в процессе военно-профессиональной подготовки будущего офицера будет способствовать развитию социальной ответственности в будущей профессиональной деятельности.

Цель настоящего исследования заключается в проверке результативности предложенного педагогического условия в развитии социальной ответственности у будущих офицеров.

Задачи исследования:

1. Представить методологическую позицию в отношении феномена социальной ответственности.
2. Представить уточненную структуру и признаки социальной ответственности личности будущего офицера.
3. Представить организацию и ход педагогического эксперимента по проверке результативности предложенного педагогического условия.
4. Описать полученные данные эксперимента, доказать наличие (отсутствие) результативности педагогического условия.

Методы исследования: опрос, педагогический эксперимент, методы математической статистики.

Методологическая позиция автора. Позиции авторов-исследователей в отношении социальной ответственности личности различны (социальная ответственность как форма саморегуляции личности, социальная ответственность как отношенческая категория

личности, социальная ответственность как ценностный аспект личности) [12]. Однако современные исследователи [2, 3, 16] относят социальную ответственность к категории системно-личностного феномена, что предполагает детальное изучение её компонентов.

В профессиональной сфере многие авторы (Н.Н. Горбатовская [4], А.Ф. Гулевская [5], Е.И. Коваленко [8] и др.) сходятся во мнении, что социальная ответственность является системным качеством личности, которое позволяет успешно выполнять свои служебно-должностные обязанности.

Проведенные нами теоретические исследования и анализ профессиональной деятельности будущего офицера позволяют определить социальную ответственность будущего офицера как системное качество личности, обеспечивающее успешность в будущей социально-значимой деятельности, которое проявляется в ценностном отношении к профессиональной деятельности, к другим людям, а также к себе как к субъекту этой деятельности.

Проведенное нами ранее исследование [12] позволило утверждать, что психологическая структура социальной ответственности личности будущего офицера включает в себя следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, деятельностный, нравственный и волевой. Однако при рассмотрении сферы профессиональной ответственности представленного понимания структуры социальной ответственности, как нам кажется, недостаточно, поскольку социальная ответственность будущего офицера связана в большей степени с педагогической деятельностью [14], содержанием которой является непосредственное взаимодействие с личным составом. Поэтому существует необходимость учета данной специфики. Анализ различных методологических подходов в изучении личности позволил нам скорректировать и уточнить структуру социальной ответственности в будущей профессиональной деятельности курсантов, которая в целом не противоречит ранее проведенным нами исследованиям, а лишь уточняет исследовательскую позицию.

Согласно теории В.Н. Мясищева [9] («отношенческий» подход), структура личности включает в себе три основных личностных компонента, которые характеризуют его индивидуальность: отношение к себе, отношение к другим людям, отношение к деятельности. На основании положений теории В.Н. Мясищева [9], а также результатов ранее проведенных исследований структуру социальной ответственности будущего офицера необходимо рассматривать с позиции трех компонентов: отношение к деятельности, отношение к другим людям, отношение к себе. Содержательно социальная ответственность личности будущего офицера включает ряд личностно-профессиональных качеств и способностей, которые структурно входят в состав выделенных нами элементов.

Проведенный нами ранее факторный анализ позволил определить 8 доминирующих личностных признаков социальной ответственности, которые обеспечивают высокий уровень социальной ответственности личности в будущей профессиональной деятельности курсанта. В целях эффективного восприятия материала **уточненная структура социальной ответственности будущего офицера** представлена в виде схемы (рис. 1).

Рис. 1. Схема структуры и содержания социальной ответственности будущего офицера.

На рис. 1 представлены признаки социальной ответственности будущего офицера в рамках структурных её элементов, однако необходимо понимать, что данный порядок достаточно условный ввиду непрерывного взаимодействия и взаимовлияния представленных элементов и признаков.

Организация исследования. Экспериментальной базой исследования являлась военная образовательная организация высшего образования. В экспериментальную выборку вошли курсанты 4-го курса в количестве 65 чел. В целях повышения достоверности экспериментальных данных нами было принято решение о формировании двух экспериментальных и одной контрольной групп. В связи с этим указанная выборка курсантов была разделена на 3 исследовательские группы (штатные учебные группы): 1-я учебная группа – контрольная (19 чел.); 2-я учебная группа – экспериментальная группа № 1 (23 чел.); 3 учебная группа – экспериментальная группа № 2 (23 чел.). Поскольку контрольная группа по численному составу отличалась от двух экспериментальных групп, сравнительные данные

были представлены в процентном соотношении (в целях недопущения возникновения ошибок при оценке различий).

В качестве экспериментальной переменной выступили актуальные социально-психологические характеристики на каждого курсанта двух экспериментальных групп, а также их целенаправленная психолого-педагогическая подготовка.

Во взаимодействии с психологической службой военного института были подготовлены характеристики на каждого курсанта двух экспериментальных групп. В содержание характеристик вошли восемь доминирующих признаков, которые по результатам ранее проведенных исследований определяют высокий уровень социальной ответственности будущего офицера. Перечислим их: альтруизм, стремление к компромиссу, гибкость в общении, социальная активность, внутренний локус контроля поведения, познавательная активность, профессиональная мотивация и творческие склонности.

Помимо этого, нами была подготовлена требуемая социально-психологическая характеристика будущего офицера («образ успешного офицера»), в которой представлены все вышеперечисленные признаки социальной ответственности в идеальном её сочетании. Следует сказать, что представленные характеристики нами были получены в ходе факторного исследования социальной ответственности среди офицерского состава различных воинских частей и соединений. Перечислим их: высокий уровень альтруизма, стремление к компромиссу и сотрудничеству во взаимоотношениях с подчиненным личным составом, гибкость в общении с различными категориями военнослужащих и гражданским населением, социальная активность личности, внутренний локус контроля поведения офицера, высокая познавательная активность, профессиональная мотивация воинской деятельности, а также творческие склонности в решении различных повседневных задач.

Также нами был подготовлен материал для проведения занятий по психологической подготовке в экспериментальных группах в целях формирования психологических знаний.

Ход исследования. В целях определения развития социальной ответственности нам необходима процедура начальной и контрольной диагностики социальной ответственности личности. Поскольку нам известно, что высокий уровень социальной ответственности у будущих офицеров определяется 8 личностными качествами, то существует необходимость их оценки и последующей интеграции в общую оценку социальной ответственности. Личностные качества нами были изучены следующим психологическим инструментарием: опросник карьерных ориентаций личности «Якоря карьеры», методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, методика выявления ведущего поведения в конфликтной ситуации, методика оценки локуса контроля

поведения, методика диагностики самоактуализации личности, краткий ориентировочный тест, методика диагностики реальной структуры ценностных ориентаций личности. Однако оценка каждого признака не дает нам возможности сделать общий вывод об уровне социальной ответственности. По данной причине нами была разработана методика комплексной оценки социальной ответственности будущего офицера [15]. На основании разработанной нами методики организационно социальная ответственность имеет три уровня развития: высокий уровень (если половина признаков социальной ответственности соответствует высокому уровню, а остальные – не ниже среднего уровня); достаточный уровень (если все признаки социальной ответственности соответствует среднему уровню или если один признак социальной ответственности соответствует низкому уровню при наличии не менее одного с высоким уровнем); низкий уровень (если не выполнены условия соответствия среднему уровню).

Проведенное первичное исследование социальной ответственности показало, что распределение уровней её проявления в трех исследовательских группах примерно одинаковое. В целях наглядности данные представлены на рис. 2.

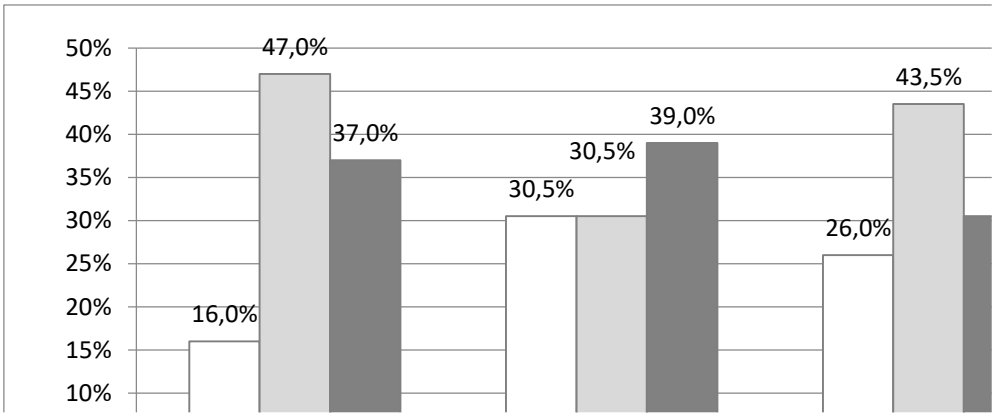


Рис. 2. Результаты первичной диагностики уровня развития социальной ответственности у курсантов 4-го курса.

Результаты проведенного исследования, представленные на рис. 2, свидетельствует о том, что в каждой исследовательской группе у курсантов имеют место высокие, достаточные и низкие показатели уровня развития социальной ответственности в будущей профессиональной деятельности. В контрольной группе преобладают достаточные показатели развития социальной ответственности, в экспериментальной группе № 1 – высокие и достаточные показатели социальной ответственности, в экспериментальной группе № 2 – достаточные показатели социальной ответственности. Однако сложно сказать, насколько эти группы отличаются друг от друга и какой коллектив в вопросе актуального уровня развития социальной ответственности более успешен.

В целях повышения надежности и достоверности экспериментальных данных нами была проведена процедура математической обработки полученных данных, в частности проведено статистическое сравнение трех исследовательских выборок. Для проведения данной процедуры был применен непараметрический критерий Краскела–Уоллиса. Данный критерий выбран в связи с непараметрическим характером проявления признака социальной ответственности, небольшим количеством выборочной совокупности, независимым характером исследуемых выборок, а также разным числом испытуемых в сопоставляемых выборках. Подробный алгоритм вычислений представлен в учебном пособии С.Л. Евенко [6]. Мы представим лишь итоговые результаты:

$$Н_{экс} = \left[\frac{12}{N*(N+1)} * \sum \frac{T^2}{n}\right] - 3 * (N+1);$$

$$Н_{экс} = \left[\frac{12}{65*(65+1)} * \left(\frac{669^2}{19} + \frac{752^2}{23} + \frac{724^2}{23}\right) - 3 * (65+1)\right] = 0{,}41$$

$$Хи^2_{крит}(0{,}01) = 3{,}22.$$

$Н_{экс} < Хи^2_{крит}$, поэтому принимается статистическая гипотеза $Н_0$ об отсутствии статистических различий в исследовательских группах.

А значит, в представленных выборках отсутствуют существенные различия, что подтверждает наши предварительные предположения об однородности исследовательских групп. Соответственно, все последующие педагогические воздействия и последующие различия в исследовательских группах будут определяться нами как экспериментально-педагогический результат.

За 2 недели до начала педагогического эксперимента нами были подготовлены 46 социально-психологических характеристик на курсантов экспериментальных групп, а также разработана стандартная характеристика с требуемым уровнем личностно-профессиональной подготовленности будущего офицера. В часы воспитательной работы (50 минут) каждому курсанту экспериментальных групп были розданы индивидуальные характеристики и стандартная характеристика успешного офицера для их последующего изучения. По окончании данного мероприятия социально-психологические характеристики были сданы обратно в психологическую службу военного института. Стандартные характеристики остались у курсантов на руках.

В течение последующих 6 месяцев в часы самостоятельной подготовки были спланированы дополнительные занятия по психологии личности в количестве 40 часов. На занятиях были рассмотрены следующие вопросы: понятие «личность», структура личности, особенности индивидуально-психологических качеств военнослужащего, роль и место личности офицера в выполнении служебно-боевых и повседневных задач.

В ходе данных занятий курсанты получали основные знания по

психологии личности в форме лекционных занятий – 20 часов. Остальные 20 часов были посвящены технологии развития личностных качеств и способностей. В процессе проведения занятий мы использовали практические примеры войсковой практики, в которых личностные качества существенно влияли на успешное выполнение офицерами различных служебно-боевых и повседневных задач.

Результаты исследования. По истечении шести месяцев была проведена повторная диагностика уровня социальной ответственности у курсантов 4-го курса обучения. Состав диагностического инструментария полностью соответствует организации первичной диагностики. Восемь признаков социальной ответственности изучались с помощью психодиагностического инструментария, а общая оценка социальной ответственности определялась в соответствии с разработанной нами методикой [15].

В результате контрольной диагностики социальной ответственности на 4-м курсе получились следующие результаты, которые наглядно представлены на рис. 3.

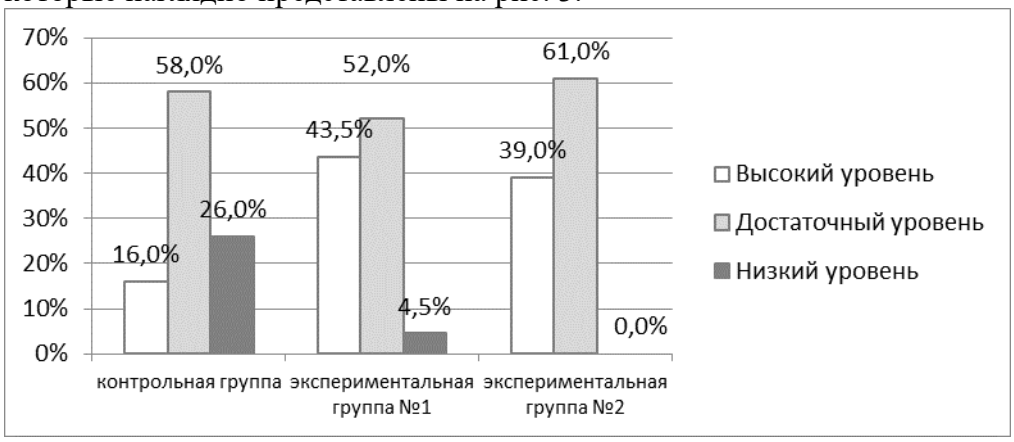


Рис. 3. Результаты контрольной диагностики уровня развития социальной ответственности у курсантов 4-го курса.

Результаты повторной диагностики, представленные на рис. 3, свидетельствуют о наличии существенных различий в трех исследовательских группах. Однако в контрольной группе уровень социальной ответственности повысился незначительно. Качественный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что лишь у двух курсантов наблюдается положительная динамика в уровне социальной ответственности личности. По нашему мнению, единичная положительная динамика связана с естественным процессом развития личности отдельных курсантов. В экспериментальной группе № 1 у курсантов наблюдается динамика развития социальной ответственности. Так, перед началом проведения эксперимента в данной исследовательской группе значилось 7 курсантов (30,4 %) с высоким уровнем социальной ответственности, 7 чел. (30,4 %) с

достаточным уровнем социальной ответственности и 9 чел. (39,1 %) – с низким уровнем. По результатам контрольной диагностики с высоким уровнем развития социальной ответственности выявлено 10 чел. (43,5 %), с достаточным уровнем – 12 чел. (52,2 %), а с низким уровнем – 1 чел. (4,3 %). Качественный анализ показал, что в результате проведённого эксперимента личностные изменения произошли у 9 курсантов, из них у двух курсантов с низкого до высокого уровня, у шести человек – с низкого до достаточного уровня, а у одного курсанта с достаточного до высокого уровня развития социальной ответственности. Также подтверждается результативность педагогического эксперимента данными, полученными в экспериментальной группе № 2. Так, до проведения экспериментального исследования в данной группе выявлено 6 чел. (26 %) с высоким уровнем социальной ответственности, 10 чел. (43,5 %) с достаточным уровнем и 7 чел. (30,4 %) с низким уровнем развития социальной ответственности. Целенаправленное формирование психологических знаний у курсантов экспериментальной группы № 2 позволило исключить группу военнослужащих с низким уровнем социальной ответственности в будущей профессиональной деятельности. Также увеличилось число курсантов с высоким уровнем социальной ответственности (с 6 до 9 чел.). Качественный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что у 10 курсантов наблюдается положительная динамика в развитии социальной ответственности.

Помимо контрольной диагностики в экспериментальных группах с курсантами было проведено анкетирование с целью определения их личностного отношения к процессу получения психологических знаний. В связи с этим курсантам было предложено анонимно в письменной форме ответить на следующие вопросы:

1. Была ли польза от полученных психологических знаний?
2. В чем выражалось польза?
3. Заметили ли Вы у себя результаты работы по развитию своих профессионально-личностных качеств?

В результате проведенного опроса установлено, что большинство респондентов (38 чел., 82 %) считают полученную психологическую информацию полезной. Курсанты считают, что во многом это позволило улучшить качество взаимоотношений с товарищами (28 чел., 60 %), повысить личную успеваемость в учебном процессе (18 чел., 39 %) и др. Также большинство курсантов (34 чел., 74 %) убеждены, что полученные в ходе эксперимента психологические знания и психологическая информация о себе позволили им определить индивидуальную траекторию для саморазвития.

Таким образом, проведенный эксперимент доказывает высокую степень результативности психологических знаний в развитии социальной ответственности личности будущего офицера.

Результативность данного условия заключается в том, что в результате проведенного эксперимента около 45 % курсантов экспериментальных групп значительно повысили уровень социальной ответственности. Необходимость в статистическом сравнении полученных данных, по нашему мнению, отсутствует в связи с очевидными качественными различиями. Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о развитии социальной ответственности личности будущего специалиста в условиях формирования психологических знаний.

Формирование психологических знаний является педагогическим условием в развитии социальной ответственности будущего офицера. Результативность данного педагогического условия в нашем случае достигла 45 %.

Формирование психологических знаний у будущих офицеров способствует комплексному развитию у них социальной ответственности, а не только его отдельного компонента «отношение к себе». А значит, психолого-педагогическая подготовка будущего офицера способствует его личностному развитию.

Результаты нашего исследования указывают на необходимость усиления психолого-педагогической подготовки в военных образовательных организациях высшего образования вне зависимости от профиля военно-профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Об образовании в РФ: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 17.06.2019) // Собрание законодательства РФ. 2012. 31 декабря. № 53. Ст. 7598.
2. Абубакирова Р.К. Социальная ответственность в числе ценностных приоритетов современного школьного образования // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы конференции. М.: МАНПО, 2015. С. 562–564.
3. Братухина Е.В. Социально-профессиональная ответственность личности как педагогическая проблема // Успехи современной науки. Т. 1. 2017. Ч. 4. С. 199–203.
4. Горбатовская Н.Н. Ключевая значимость феномена «социально-профессиональная ответственность» для профессиональной деятельности будущего педагога // luvenis Magister: Научный альманах. 2017. № 1. С. 34–37.
5. Гулевская А.Ф. Формирование социальной ответственности в процессе профессиональной подготовки экономистов // Педагогическая наука и образование: сб. науч. ст. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2008. С. 136–139.
6. Евенко С.Л., Носов А.В. Методы математической статистики в деятельности военного психолога: учеб. пособие. М.: ВУ МО РФ, 2009. 235 с.
7. Ипполитова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. С. 8–14.
8. Коваленко Е.И., Рассказов Ф.Д. Социальное проектирование как педагогическое условие развития социальной ответственности ординаторов // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2018. № 1 (43). С. 60–67.
9. Мясищев В.Н. Психология отношений. М., 1995. 356 с.
10. Николаева Л.П. Социальная ответственность студента: генезис понятия // Наука и образование транспорту. 2011. № 1. С. 203–204.

11. Оганян Г.З. Роль психологических знаний в развитии личности. Ереван: Луйс, 1980. 154 с.
12. Рукавишников А.В. Социальная ответственность будущих офицеров войск национальной гвардии России как научно-педагогическая задача // Уч.ые записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15. № 1. С. 68–74.
13. Рукавишников А.В. Социальная ответственность личности как глобальная проблема человечества // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы конференции. Ульяновск: Зебра, 2019. С. 223–227.
14. Рукавишников А.В. Военно-профессиональная деятельность офицера войск национальной гвардии Российской Федерации как основа социальной ответственности // Специфика педагогического образования в регионах России: сб. науч. ст. Тюмень–СПб.: ТОГИРРО, 2019. С. 28–30.
15. Рукавишников А.В. Методика оценки социальной ответственности будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации // Непрерывное образование в контексте идей будущего: новая грамотность: м-лы 3-й Междунар. науч.-прак. конф. М.: МГПУ, 2020. С. 162–168.
16. Трофимова Н.В. Модель формирования социальной ответственности студентов колледжа в благотворительной деятельности // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2017. № 2 (115). С. 22–29.
17. Яковлева (Макашина) О.Г. Развития социальной ответственности у обучающихся в вузах ГПС МЧС России // XXI век: Человек. Общество. Наука: сб. науч. ст. Вып. 11. СПб.: Лема, 2011. С. 152–156.

Об авторе:

РУКАВИШНИКОВ Артур Владимирович – адъюнкт 2-го курса очной формы обучения ФГКВОУ ВПО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации» (198206, СПБ, ул. Летчика Пилютова, 1), e-mail: artur.rukavishnikv@rambler.ru

PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN FUTURE OFFICERS

A.V. Rukavishnikov

Saint Petersburg military order of Zhukov Institute of the national guard of the Russian Federation, Saint Petersburg

The article considers the pedagogical problem of social responsibility of the future officer's personality, in particular, the search for pedagogical conditions in its development. The article presents a theoretical and methodological review of the study of social responsibility of the individual in scientific and pedagogical research, as well as the author's own position. The article presents the organization, progress and results of a pedagogical experiment to test the effectiveness of psychological knowledge in the development of social responsibility in future officers. Empirical data allowed us to establish that the psychological knowledge of cadets contributes to the development of social responsibility in their future professional activities.

Keywords: *social responsibility of the future officer, pedagogical conditions, psychological knowledge.*

УДК 159.922.72

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ SOFT SKILLS МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РАБОТЕ СО СПЕЦИАЛЬНЫМ КОМПЬЮТЕРНЫМ СРЕДСТВОМ

А.А. Титов

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.234

Представлено авторское компьютерное психолого-педагогическое средство, предназначенное, в частности, для развития коммуникативных компетенций и навыков soft skills младших школьников. Обсуждается потенциал и варианты его применения в целях развития взаимодействия учащихся и учебной мотивации в контексте предметного содержания. Предложены альтернативные (внеклассные) способы развития коммуникативных компетенций и их производных посредством современных компьютерных технологий, предназначенных для организации учебной деятельности, а также повышения эффективности взаимодействия школьников между собой и с учителями.

Ключевые слова: *soft skills, развитие soft skills, коммуникативная компетентность, учебная деятельность, компьютерное средство, развитие, развивающая методика.*

В настоящее время в условиях постоянного нарастания количества избыточной информации, ее усложнения, а также синтеза различных областей знаний между собой рынок труда представляет не площадку, где разворачивается конкуренция кадров с узкоспециальными знаниями, а место, в котором предпочтение отдается соискателю, обладающему более универсальными навыками, умеющему приспосабливаться к изменяющимся условиям среды. Требования к подобным умениям отражены также и в основном образовательном документе – ФГОС НОО – в виде следующих положений:

1) овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире;

2) развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умение не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций;

3) активное использование речевых средств и средств ИКТ для решения коммуникативных и познавательных задач;

4) готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою, излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

5) готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества [5].

Как видно из основного образовательного документа, существует весьма обширный список требований, затрагивающий взаимодействие между людьми, в широком смысле, и общение – как поиск совместных решений, адаптацию и способ разрешения конфликтов, в более узком.

Все вышеперечисленное можно отнести к общеизвестному, однако не определенному единообразно термину soft skills. Согласно его значению из оксфордского словаря, soft skills подразумевает личностные качества человека, позволяющие ему эффективно общаться с другими людьми. В связи с этим рискнем предположить, что активно разрабатываемое в отечественной психологии понятие коммуникативных компетенций является составляющей soft skills. Для более содержательной постановки знака равенства между этими терминами необходимо определить, что представляет собой коммуникативная компетентность. Так, М.А. Василик обозначает ее с точки зрения следующих качеств: навыки самонастройки и саморегуляции (умение преодолевать барьеры в общении); умения грамотно распределять усилия в процессе общения; способность прогнозировать коммуникативную ситуацию общения; способность разбираться в самом себе и возможностях партнера [1].

В.В. Давыдов считал умение общаться, а главное – умение гибко переходить от одного вида общения к другому с учетом норм различных коллективов одним из наиболее важных умений подростков в трудовой и учебной деятельности [2]. Так же А.А. Марголис утверждает, что формирование у детей полноценной учебной деятельности возможно только в процессе общения и диалогов [4]. Из вышеуказанного становится очевидной роль общения в жизнедеятельности школьников. Именно в практическом значении коммуникативные компетенции являются частью термина «soft skills». Так, например, Sri Mulyani Endang Susilowati отмечает, что работодатели жалуются на недостаток навыков общения среди выпускников учебных заведений [7]. Это вызвано тем, что развитие подобных умений не включено в учебные планы школьного и университетского образования.

Таким образом, обозначенные положения в научной литературе и красноречивые запросы практики позволяют сделать вывод не только относительно актуальности данной темы, но и о необходимости разработки специальных курсов или средств, позволяющих эффективно выстраивать и развивать коммуникации между участниками образовательного процесса.

Компьютерное психолого-педагогическое средство «Поезд»

При создании компьютерного средства мы руководствовались следующим. В психолого-педагогических науках коммуникативные компетенции (или soft skills) являются важнейшей составляющей

развития учащихся и их успешной социализации по следующим причинам: поскольку образование подразумевает постоянное взаимодействие учащихся как между собой, так и с преподавателями, то от их навыков общения зависит в том числе эффективность этого взаимодействия и, как следствие, всего образовательного процесса; коммуникативные компетенции относятся к метапредметным, и это означает, что они не привязаны к конкретной школьной дисциплине, изучаемой на уроках, и не имеют конкретной направленности, вследствие чего они универсальны (научившись общаться и договариваться с ровесниками, школьник в дальнейшем сможет применять данный навык в прочих областях); ряд исследователей отмечают важность этого умения не только как связующего звена между личностными и учебными качествами школьника, но и как ключевого параметра для адаптации к различным ступеням школьного обучения [3, 6].

Следует отметить, что развитие навыков soft skills не являлось первостепенной задачей при создании компьютерного приложения, однако нам кажется, что потенциал, которым оно обладает, выходит за рамки исходного предназначения и может быть использован педагогами в различных сферах учебной деятельности.

Изначально компьютерное психолого-педагогическое средство «Поезд» направлено на развитие основ теоретического мышления младших школьников в условиях совместно-распределенной деятельности. Таким образом, в этой методике присутствуют две составляющие, предполагаемые к развитию: непосредственно теоретическое мышление и коммуникативные компетенции (или soft skills), проявляющиеся в необходимости в процессе игры найти общее решение путем договоренности, а также построения единой стратегии действия в рамках условий задач. Именно вторая составляющая представляет для нас интерес в рамках данной работы.

Рассматриваемая методика построена вокруг понятия кратности числа и состоит из нескольких серий. Управляя головным элементом поезда в паре, учащиеся собирают вагоны (в части серий их номера диктуются экспериментатором) и автосцепки. Однако существует закономерность, согласно которой не все из автосцепок могут быть «подхвачены» головным элементом. Скрытое правило, которое должны обнаружить школьники в процессе совместной игры и которое им заранее неизвестно, заключается в том, что номер сцепки должен быть определенной кратности, зависящей, в свою очередь, от той или иной игровой серии. В процессе решения задач учащиеся ставятся перед необходимостью анализировать ситуацию и совместно планировать свои действия.

В качестве дополнительных методических средств могут быть использованы: 1) непосредственное наблюдение за совместной работой учащихся; 2) совместное обсуждение результатов и способов выполнения заданий; 3) изучение видеозаписи процесса игры; 4)

изучение аудиозаписи взаимодействия учащихся;

Компьютерная развивающая методика включает в себя:

1) приложение «Поезд»; 2) две выносные не зависимые друг от друга кнопки управления «поездом» (обозначения направлений на них отсутствуют). Функциональное назначение кнопок: 1 – поворот направо, 2 – поворот налево. Нажимая на кнопки в разной последовательности, можно перемещать «поезд» по любой двумерной траектории. От длительности удержания кнопки в нажатом положении зависит значение угла поворота «поезда»; 3) серии задач на совместно-распределенную деятельность учащихся.

Игровая область, на которой разворачивается деятельность учащихся, представляет собой поле квадратной формы. На ней расположен «поезд», 42 «вагона» и «автосцепки» (по 21 единицы каждого вида), а также «станция» – конечная точка прибытия «поезда» (рис. 1).

Рис. 1. Игровое поле.

Весь игровой процесс основан на идее совместной деятельности (учащиеся должны согласовывать свои действия между собой в целях управления поездом), что означает обнаружение скрытых закономерностей движения состава. Инструкция, предоставляемая экспериментатором, может быть следующей: «Сейчас вы будете работать в паре. У каждого из вас есть по одной кнопке управления, однако в данный момент вам не известно, за какое направление поворота отвечает каждая из них. Вам предстоит это выяснить в процессе игры. Она состоит из 5 серий – от самой простой к самой сложной. Я буду диктовать вам только порядок вагонов, которые вы должны собрать. Но также вам следует помнить, что между двумя вагонами должна быть расположена автосцепка. Ее вы выбираете самостоятельно. Существует некоторая особенность между головным вагоном и элементами на поле, которую вы должны выяснить. Таким образом, у вас есть две цели: скооперировать свои действия в целях успешного управления поездом (чтобы избегать столкновений и собирать лишь необходимые вагоны в соответствии с диктантом) и обнаружить скрытое правило движения». Рис. 2 отражает внешний вид состава.

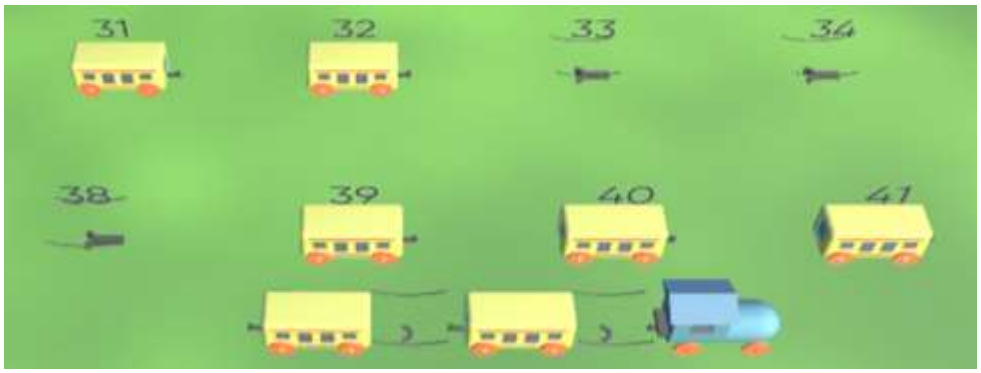


Рис. 2. Внешний вид состава.

Например:

Первая серия. Учащимся необходимо собрать вагоны № 13, 29, 40, 8 и 27 (в этом случае «голова» может «подбирать» только те автосцепки, номера которых кратны 2, однако участникам это неизвестно – они самостоятельно должны выявить эту закономерность).

Вторая серия. Отличается от предыдущей только характером воспроизводимого под диктовку маршрута (предполагаются другие номера вагонов) и правилом кратности (в этот раз могут быть собраны автосцепки, номер которых кратны 3).

Третья серия. Заключается в прокладке учащимися маршрута через любые «вагоны» (диктант не предусмотрен), но с учетом того правила, которое они выявили в первой серии (соединять вагоны только через те автосцепки, номера которых кратны 2). Помимо этого, необходимо собрать не менее 10 вагонов и доставить поезд на станцию. Таким образом может быть выявлена способность учащихся к переносу усвоенного способа в условия свободной деятельности.

Четвертая серия. Аналогична предыдущей, но на этот раз экспериментатор обращает внимание участников на автосцепки, номера которых кратны 3.

Пятая серия. Заключается в том, что в ней могут быть созданы условия для еще более широкого переноса способа действия на новые условия. Испытуемым предоставляется скриншот игрового поля с расположенными на нем головным элементом в точке начала движения, вагонами и автосцепками. Вагоны и автосцепки имеют номера, прописанные не до конца, как указано на рис. 3.

Таким образом, учащимся необходимо дописать цифры в номерах так, чтобы на поле присутствовали как элементы поезда с номером, не кратным 3, так и с кратным 3, а затем попытаться проложить маршрут, аналогичный тому, который они строили в предыдущей серии.

Фактически компьютерная методика необходима для организации совместной деятельности (работы в парах) в целях развития навыков soft skills, а понятие кратности означает лишь некоторое содержание, заполняющее развивающую игру.

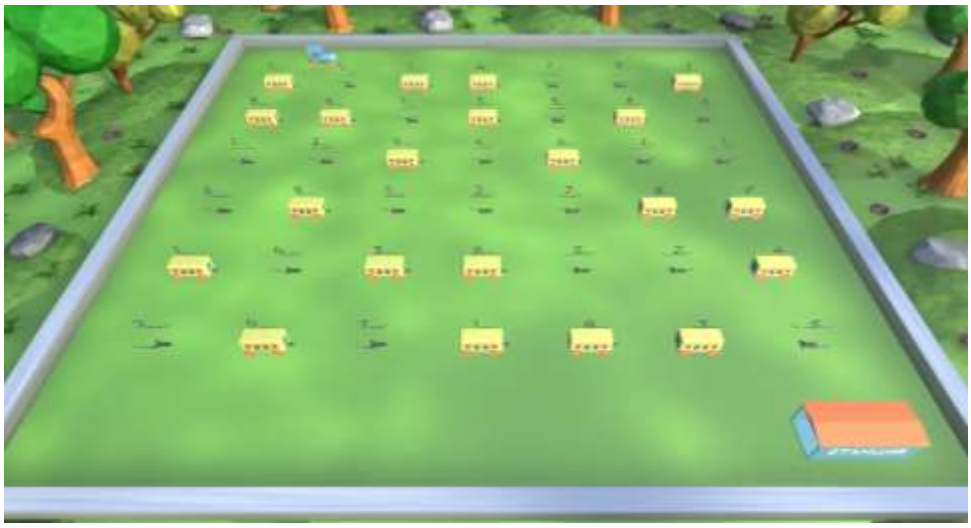


Рис. 3. Вид игрового поля в пятой серии.

Подобным же образом возможно организовать игровой процесс вокруг содержания уроков, например, по иностранному языку. В этом случае номера элементов на поле заменяются словами, а собираемый состав поезда представляет собой целое предложение. При этом головной элемент способен собирать только те сцепки, которые отражают, к примеру, необходимый артикль или местоимение. Таким образом, на основе все той же совместной деятельности, реализуемой посредством развития soft skills и навыков принятия совместного решения, выстраивается уже иное предметное содержание.

Вывод. Предварительное исследование, проведенное нами в начале 2020 г. на базе ГБОУ города Москвы школы № 1505 «Преображенская» и подразумевавшее использование данной методики, позволило сделать некоторые выводы, относящиеся к рассматриваемой теме. Прежде всего необходимо отметить, что была выявлена высокая вовлеченность учащихся в игровой процесс, заставивший детей, общавшихся ранее в разных группах внутри класса, находить общий язык, что располагало к сотрудничеству. Далее, в каждой из пар выделялся лидер, в большей степени контролирующий ход игры и указывающий партнеру, когда следует нажимать на кнопку. Во всех парах это происходило без предварительных договоренностей: лидерство брал на себя более эмоциональный и уверенный ребенок, при этом тот, кто оказывался ведомым, следовал указаниям первого. Однако были исключения, когда, по заверениям сотрудников школьной психологической службы, дети, не отличавшиеся учебной мотивацией и энтузиазмом на уроках, «пробуждались» в процессе игры и проявляли те черты личности, которых ранее за ними не было замечено. При этом в дальнейшем после проведения эксперимента их учебная мотивация не ослабевала в силу приобретенной в процессе совместно-распределенной деятельности по решению задач уверенности в себе. Более того, дети с

личностными особенностями, неблагоприятно влияющими на учебную деятельность (конформность, замкнутость, негативный эмоциональный опыт в предыдущей школе, проблемы с вниманием, проблемы логопедического характера, низкая учебная мотивация, ОВЗ и др.), в процессе игры начинали вести себя иначе, позитивно раскрываясь и эмоционально реагируя на происходящее.

Таким образом, важность навыков общения со сверстниками и преподавателями отмечается рядом исследователей и необходимость их развития подтверждается не только научными исследованиями, но и запросами со стороны практики. С помощью созданного компьютерного приложения возможно исследовать и развивать эту важнейшую составляющую soft skills посредством совместной игровой деятельности учащихся, которая будет ставить их перед необходимостью договариваться и находить общие стратегии решения поставленных задач.

Список литературы

1. Василик М.А., Вершинин М.С. Коммуникативная компетентность в системе профессиональной подготовки специалиста // Основы теории коммуникации. М., 2003.
2. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика. 1986. 240 с.
3. Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Формирование коммуникативной компетентности учащихся при переходе в основную школу [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Т. 9. № 2. С. 48–56.
4. Марголис А.А. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 125–139.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. (2009). URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf
6. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17–31.
7. Susilowati S. Enhancing Students' Communication Skills Through Problem Posing and Presentation // Intern. J. of Evaluation and Research in Education. 2017. V. 6. no. 1. Pp. 17–22.

Об авторе:

ТИТОВ Андрей Андреевич – аспирант, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», (127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29); and-and-titov@ya.ru

SOFT SKILLS DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN JOINT ACTIVITY WITH A SPECIAL COMPUTER SYSTEM

A.A. Titov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow

This article describes a special computer system which was created, in particular, to develop communication competence and soft skills of primary school students. A potential and ways to apply for development of students interaction in the meaning of particular subjects are discussed. We suggest alternative (out-of-class) ways to develop these skills and derivatives with modern computer technologies, which is designed to organize of learning activities and to increase of efficiency children and teachers interaction.

***Keywords**: soft skills, soft skills development, communication competence, learning activity, computer system, development, developmental method.*

УДК 616.89: 159.99

КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА САМОРЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НОРМАТИВНЫМ И НАРУШЕННЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

А.О. Чижова

ФГОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.241

Исследуется проблема саморегуляции поведения младших школьников. Отобран комплекс диагностических методик для изучения саморегуляции детей младшего школьного возраста с нормативным и нарушенным поведением (различной этиологии). Изложены результаты эмпирического исследования по диагностике саморегуляции у детей младшего школьного возраста с нарушениями поведения и нормативным поведением. Приведён качественно-количественный анализ полученных данных. Результаты исследования показали саморегуляции.

***Ключевые слова*:** *нарушения поведения, саморегуляция, эмоционально-волевая сфера, мотивация, младший школьный возраст*.

У детей младшего школьного возраста нередко возникает нарушенное поведение, сложности в формировании произвольности деятельности и саморегуляции. Это может быть обусловлено как наличием медицинского диагноза (например, СДВГ, умственная отсталость, задержка психического развития, нарушения речи и т.д.), так и особенностями темперамента, воспитания в семье или ответной реакцией на стресс [1, 5, 11]. Также у таких детей присутствует крайне низкая способность к концентрации внимания и скоординированности своих действий [3, 4]. Способность к достаточной саморегуляции в процессе обучения играет очень важную роль для ребенка. При недостаточной саморегуляции ему сложно формировать поведение, адекватное предъявленной ситуации. Существенно осложняется интеграция в общество, а проблемы с социализацией нарастают наподобие «снежного кома». Кроме того, может отмечаться негативное восприятие ребенка со стороны педагогов и воспитателей, и это приводит к тому, что у ребенка с изначально сохранным интеллектом начинаются не только проблемы с социальным взаимодействием, но и снижается мотивация к обучению, ухудшается успеваемость [5, 7].

По нашему мнению, различная этиология нарушенного поведения не позволяет выявить единый критериальный подход к коррекции, но при условии наличия у ребенка сохранного интеллекта может быть подобран единый диагностический инструментарий для оценки его способностей к саморегуляции, что будет важно для детей с нормативным и с нарушенным поведением.

Согласно последним данным австралийско-английского исследования, нарушения поведения возникают чаще всего у одаренных детей, с более высоким уровнем интеллекта [13]. Кроме того, некоторые авторы считают, что одаренность детей, проявляющаяся в высоком интеллекте, может не только благотворно влиять на учебную деятельность ребенка, но и привести к эмоциональным, поведенческим и социальным проблемам [12, 13].

Согласно В.И. Моросановой, саморегуляция понимается как системный многоуровневый процесс психической активности человека по выдвижению целей и управлению их достижением [8, с. 12]. Регуляция тесно связана с процессами планирования, программирования и оценкой результатов деятельности. Индивидуально-психологические особенности саморегуляции нуждаются в углубленном изучении.

Саморегуляция произвольной активности является основой для построения и реализации процесса деятельности, в том числе при овладении новыми навыками и умениями. Применение активных способов саморегуляции связано с развитием внутреннего мира ребенка (развитием рефлексии, становлением адекватной самооценки, формированием самосознания, удовлетворением потребностей в общении, аффилиации и т.д.) и его реакцией на изменения окружающих условий (социальной ситуации развития, адекватности методов и приемов воспитания, обеспечения полноценного процесса социализации и т.д.) [3, 10].

В обозначенном в данной статье фрагменте нашего исследования мы проанализировали специфику организации комплексной диагностики саморегуляции детей с нормативным и нарушенным поведением.

Целью исследования являлось формирование и апробация комплекса методик изучения саморегуляции детей с нормативным и нарушенным поведением (различной этиологии) младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Структурировать диагностический комплекс для изучения саморегуляции детей младшего школьного возраста.

2. Провести диагностику саморегуляции у детей младшего школьного возраста с нарушениями поведения и нормативным поведением.

3. Провести качественно-количественный анализ полученных данных.

Диагностический комплекс был сформирован согласно принципу единства диагностики и коррекции, принципу учёта возрастных и индивидуальных особенностей, принципу оптимистического подхода.

В диагностический комплекс вошли следующие методики:

1. Анкета для родителей (П. Бейкер, М. Алворд).
2. Методика «Угадай-ка» (Л.И. Переслени).
3. Методика на исследование внимания «Найди и вычеркни» (в адаптации Е.В. Доценко).
4. Методика нейропсихологической диагностики детей дошкольного и младшего школьного возраста (А.Л. Сиротюк).
5. Методика на память (заучивание 10 слов по А.Р. Лурии).
6. Методики изучения саморегуляции.

6.1. Методика изучения саморегуляции (по У.В. Ульенковой, В.И. Моросановой).

6.2. Методика «Домик» Н.И. Гуткиной.

6.3. Методика «Точки» Керна–Йерасека.

6.4. Методика «Рисование флажков».

Все вышеуказанные методики позволяют наиболее полно рассмотреть диагностическую картину развития ребенка, дифференцировав при этом нормотипично развитых детей от детей с нарушениями поведения. Результаты комплексной диагностики могут послужить впоследствии основой для коррекции нарушений поведения. Данный комплекс методик позволяет увидеть картину в целом, включая не только рассмотрение саморегуляции как таковой, но и развитие ВПФ. Комплексная диагностика саморегуляции, которую необходимо рассматривать как неотъемлемую часть адаптивного поведения, проявляющегося в учебной и внеурочной деятельности, установлении социальных контактов, формировании произвольности в деятельности и самоконтроля, была осуществлена у 50 детей младшего школьного возраста: из них 5 детей с диагнозом СДВГ, подтвержденным медицинским заключением, 8 детей с нарушенным поведением неясной этиологии (подтвержденным экспертными оценками учителей и жалобами родителей), 37 детей с нормативным развитием.

Все дети являются учениками московских школ № 1147, 1219. Возраст детей – 7 –8 лет.

Мы разделили 50 детей на четыре группы: 1-я группа детей с нарушенным поведением – 13 человек, в том числе 5 человек с диагнозом СДВГ (средний балл оценок 4,0–4,5, далее – группа А); 2-я группа детей с нормативным развитием и низкой школьной успеваемостью (средний балл 2,7–3,2, 11 человек, далее – группа В); 3-я группа детей с нормативным развитием и средней школьной успеваемостью (средний балл 3,7–4,1, 13 человек, далее – группа С); 4-я группа с нормативным развитием и высокой школьной успеваемостью (средний балл 4,5–4,8, 13 человек, далее – группа D).

Описание результатов:

1. Анкета для родителей (П. Бейкер, М. Алворд, в адаптации Лютовой, Мониной).

В процессе работы с анкетой родители отвечали на вопросы о

специфике наблюдаемого поведения детей. Отмечено, что высокие баллы по всем трем критериям СДВГ (импульсивность, гиперактивность, невнимательность) набрали только те дети, которые имели соответствующий медицинский диагноз (5 человек из группы А). Остальные дети, в том числе и дети из групп с нормативным поведением, проявляли в поведении лишь отдельные качества, соотносящиеся с данной триадой (иногда невнимательность и/или импульсивность), что может быть объяснимо особенностями характера и темперамента ребенка, особенностями его домашнего воспитания. При этом анализ результатов данной методики должен рассматриваться обязательно вкупе с другими, так как оценка родителей не всегда объективна.

2. Методика «Угадайка» (Л.И. Переслени). Изначально для участия в эксперименте отбирались дети без нарушений интеллекта. Все участники справились с заданиями методики «Угадайка» на нормативном уровне.

3. Методика на исследование внимания «Найди и вычеркни» (в адаптации Е.В. Доценко). Данная методика предназначалась для определения уровня продуктивности и устойчивости внимания.

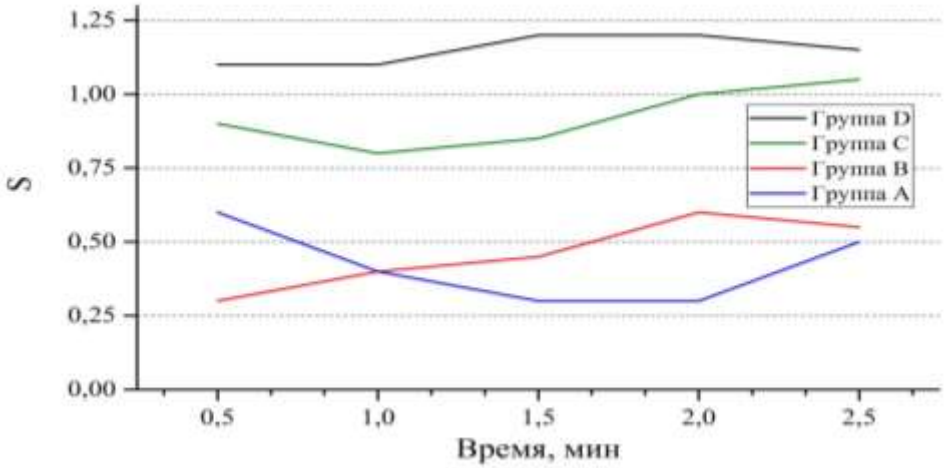


Рис. 1. Результаты выполнения теста,
где S – показатель продуктивности, t – время выполнения.

На высоком уровне выполнила задания группа D; на уровне ниже среднего – группа В и на низком уровне – группа А. Дети с поведенческими нарушениями (группа А) и низкой успеваемостью (группа В) продемонстрировали ниже среднего и низкий уровень развития устойчивости и концентрации внимания, а именно: неумение сосредоточиться длительное время на определенном предмете или деятельности, сниженную способность к длительной, однообразной, требующей умственных усилий деятельности. Тем не менее дети группы А и группы В показали способность выполнять задание, следовать инструкции, но только непродолжительное время.

Методика на исследование памяти (заучивание 10 слов по А.Р. Лурии [6]). В ходе проведения данной методики дети должны были воспроизводить слова в течение пяти предъявлений. Диагностика была построена так, чтобы, получив задание запомнить произнесенные слова, дети сначала активизировали кратковременную память, а лишь затем воспроизводили слова отсрочено. Поэтому, запомнив после трех прослушиваний слова из списка и воспроизведя их сразу, после четвертого предъявления не все дети могли их воспроизвести через несколько минут после четвертого предъявления, хотя были успешны в трех предыдущих предъявлениях. Для последнего, решающего предъявления немаловажную роль играли внимание детей, волевые усилия, позволяющие сосредоточиться на задании, способность сохранить усидчивость при выполнении диагностического задания, не сопровождающегося привлекательной личностно-выгодной мотивационной установкой. Полученные в ходе проведения методики результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты исследования пмяти по методике А.Р. Лурии

	НП	ОП	ЭП
Группа А	2,5 ± 1,4	6,5 ± 2,2	6,5 ± 12,5
Группа В	2,8 ± 1,2	5,5 ± 1,7	58 ± 12
Группа С	3,2 ± 1,5	7,5 ± 1,3	70 ±11,5
Группа D	3,5 ± 1,5	8,7 ± 1,2	75 ± 13,4

Примечание: НП – объем непосредственного воспроизведения, ед. объема; ОП – объем отсроченного воспроизведения, ед. объема (вычислялся по результатам 5 предъявлений); ЭП – эффективность запоминания, % (вычислялась по результатам 5 предъявлений).

Можем отметить, что хуже всех справилась с заданием группа В, продемонстрировав низкую способность к запоминанию и воспроизведению информации.

Методики изучения саморегуляции

В ходе проведения данных методик исследовались различные компоненты саморегуляции: функциональные особенности саморегуляции (обеспеченность саморегуляции в целом) и личностно-стилевые особенности саморегуляции (инициативность, осознанность, ответственность, автономность).

По итогам применения методик для исследования саморегуляции было отмечено несколько уровней выполнения заданий: низкий, средний и высокий. Результаты представлены в табл. 2.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена показал наличие корреляционных взаимосвязей между низким уровнем саморегуляции и наличием нарушений поведения у 13 детей. Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) равен –**0,051** при N = 13. Связь между исследуемыми признаками – обратная, теснота (сила) связи по шкале Чеддока – слабая.

Таблица 2

Уровни выполнения заданий

	Низкий уровень (15–18)	Средний уровень (10–15)	Высокий уровень (0–3)
Группа A	5 человек, средний балл 16,8	8 человек, средний балл 10,75	0
Группа B	3 человек, средний балл 15,5	6 человек, средний балл 12,2	2 человека, средний балл 2,3
Группа C	0	5 человек, средний балл 9,6	8 человек, средний балл 2,2
Группа D	0	4 человека, средний балл 5,5	9 человек, средний балл 1,2

Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) в группе B равен **0,527** при $N = 11$, зависимость признаков статистически не значима ($p > 0,05$).

Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) в группе C равен **0,210** при $N = 13$. Связь между исследуемыми признаками – прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока – слабая, зависимость признаков статистически не значима ($p > 0,05$).

Коэффициент корреляции Спирмена (ρ) в группе D равен **0,096** при $N = 13$. Связь между исследуемыми признаками – прямая, теснота (сила) связи по шкале Чеддока – слабая, зависимость признаков статистически не значима ($p > 0,05$).

Таким образом, мы получили отрицательный коэффициент корреляции только в группе A, что говорит о том, что, чем ниже уровень саморегуляции, тем более выраженные нарушения поведения.

Также мы рассчитали *U*-критерий Манна–Уитни, для несвязанных выборок.

Результат: *U*эмп = 143 между группами A и B, при $p \leq 0,01$ и $N = 13$, $p \leq 0,05$ и $N = 11$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, что указывает на присутствие отличий в выполнении заданий участниками данных групп.

Результат: *U*эмп = 169 между группами A и C при $p \leq 0,01$ и $N = 13$, $p \leq 0,05$ и $N = 13$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, что указывает на присутствие отличий в выполнении заданий участниками данных групп.

Результат: *U*эмп = 0 между группами A и D при $p \leq 0,01$ и $N = 13$, $p \leq 0,05$ и $N = 13$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, что указывает на присутствие отличий в выполнении заданий участниками данных групп

Результат: *U*эмп = 137 между группами B и C при $p \leq 0,01$ и $N = 11$, $p \leq 0,05$ и $N = 13$. Полученное эмпирическое значение находится в зоне значимости, что указывает на присутствие отличий в выполнении заданий участниками данных групп

Результат: *U*эмп = 0 между группами B и D при $p \leq 0,01$ и $N = 13$, $p \leq 0,05$ и $N = 11$. Полученное эмпирическое значение указывает на присутствие отличий в выполнении заданий участниками данных, различия слишком велики, чтобы их подсчитать.

Результат: *U*эмп = 54,5 между группами C и D при $p \leq 0{,}01$ и $N = 13$, $p \leq 0{,}05$ и $N = 13$. Полученное эмпирическое значение не находится в зоне значимости, что указывает на отсутствие отличий в выполнении заданий участниками данных групп.

Таким образом, имеющиеся результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1) данный диагностический комплекс может быть использован для исследования механизмов нарушения саморегуляции детей как с нормативным поведением, так и детей с проблемами в поведении разной этиологии, в связи с его доступностью для выполнения детьми данных групп;

2) по результатам исследования отмечены достоверные различия между уровнем выполнения заданий детьми с нормативным поведением и разной школьной успеваемостью и уровнем выполнения заданий детьми с нарушенным поведением, что говорит о возможности использования данного комплекса в рамках скрининговых и углубленных исследований саморегуляции и проблем в обучении;

3) данный комплекс позволяет дифференцированно определить имеющиеся проблемы успеваемости у детей с нормативным интеллектом – как связанные, так и не связанные со спецификой их саморегуляции – на основании составления индивидуальных саморегуляционных профилей, включающих в себя результаты выполнения методик диагностики саморегуляции, методик диагностики внимания и памяти, методик диагностики прогностических интеллектуальных способностей, результаты опроса родителей;

4) использование комплексной диагностики не только позволяет выявить уровни саморегуляции детей с нарушенным и нормативным поведением, но и открывает ряд направлений организации психолого-педагогического воздействия по преодолению саморегуляционных нарушений и профилактике возникновения поведенческих проблем, может использоваться в практике педагогами, психологами и воспитателями.

Список литературы

1. Заваденко Н.Н. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: диагностика, патогенез, принципы лечения // Вопросы практической педиатрии. РНИМУ им. Н.И. Пирогова, Москва. URL:http://www.phdynasty.ru/katalog/zhurnaly/voprosy-prakticheskoy-pediatrii/2012/tom-7-nomer-1/9194 (дата обращения: 27.02.2020).
2. Климась Д.Г., Бардышевская М.К. Развитие регуляции эмоций у детей 6–10 лет с расстройствами аутистического спектра // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2007. № 2. С. 47–58.
3. Кузьмина Т.И. Изучение самосознания в контексте специальной психологии личности // Известия Сарат. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4. № 4. С. 310 –314.
4. Кузьмина Т.И., Простатина О.Ю. Изучение особенностей развития произвольности в деятельности у младших школьников с недостатками речевого

развития // Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы: сб. тез. участников VI Всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития, посв. 80-летию со дня рождения профессора Л.Ф. Обуховой. 2018. С. 298–300.)
5. Кузьмина Т.И., Чижова А.О. Многообразие подходов к исследованию и коррекции нарушений поведения у детей и подростков (на примере синдрома дефицита внимания с гиперактивностью) //Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 1–18.
6. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Академия, 2003. 384 с.
7. Лютова Е.К., Монина Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб.: Речь, 2000. 136 с.
8. Моросанова В.И. Стиль саморегуляции поведения. М.: Когито-Центр, 2004. 44 с.
9. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: Сфера, 2003. 288 с.
10. Ульенкова У.В. Методика диагностики формирования саморегуляции в интеллектуальной деятельности детей 6–7 лет: учеб. пособие для студентов. М., 2002. С. 120–124.
11. Чижова А.О. Программа преподавания иностранного языка детям с нарушением поведения (на примере СДВГ). Психология образования будущего: От традиций к инновациям: м-лы III междунар. науч. конф. студ., магистрантов и аспирантов / под ред. Н.В. Нижегородцевой. 2019. С. 169–170.
12. Blaas S. The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. Australian Journal of Guidance and Counselling. [Electronic resource] URL: doi: 10.1017/jgc.2014.1. (Accessed: 19.02.20).
13. Gomez R. Gifted children with ADHD: how are they different from non-gifted children with ADHD? International Journal of Mental Health and Addiction. [Electronic resource] URL: http://doi.org/10.1007/s11469-019-00125-x. (Accessed: 07.02.20).

Об авторе:

ЧИЖОВА Анастасия Олеговна – аспирант кафедры специальной психологии и реабилитологии ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, Москва, Сретенка, 29), e-mail: nnastik@yandex.ru

COMPREHENSIVE DIAGNOSIS OF SELF-DIRECTION IN MIDCHILDHOOD CHILDREN WITH BEHAVIOR DISORDERS

A.O. Chizhova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow

This article considers the problem of self-direction diagnostics in midchildhood students with behavior disorders. The idea of importance of self-direction as an important component of conscious activity is confirmed. It is known that researchers lack the united psychological tools that can be used for both groups of children: those-ones that have ADHD medical diagnosis and those in whom behavioral disorders can be shown up phenomenologically using their parents observations. The diagnostic complex for the study of self-direction of midchildhood children is presented.
***Keywords*:** *behavior disorders, self-ditection, emotional-volitional sphere, motivation.*

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

УДК 378.14

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СТРУКТУРЫ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ*

И.Д. Лельчицкий, А.П. Сильченко, С.Ю. Щербакова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.3.249

Теоретической основой проектирования цифровой образовательной среды является трехмерная модель, предпосылкой для разработки которой стала технологическая карта изучаемого предмета (В.М. Монахов). Основное внимание при разработке модели сосредоточено на логике взаимодействия триады «учитель – ученик – технология». Структурно проектируемая цифровая образовательная среда включает в себя три основных информационных блока: учебный процесс изучаемого предмета; уровень освоения учебного содержания (выбор обучающимся уровня обучения по изучаемому предмету; универсальные учебные действия, контент, состоящий из учебных ситуаций.

***Ключевые слова*:** *цифровизация системы образования, цифровая образовательная среда, педагогическая технология, учебная ситуация, профессиональная деятельность учителя, дидактический инструментарий, Allis.school, технологическая карта.*

Цифровизация, пронизывающая все сферы жизнедеятельности, является ключевым вызовом современному образованию. Как известно, создание цифровой образовательной среды является одним из федеральных проектов, составляющих национальный проект «Образование». В связи с этим рельефно обозначила себя проблема проектирования структуры цифровой образовательной среды как условия обеспечения дидактического взаимодействия всех ее основных субъектов и компонентов, с которыми эти субъекты оперируют. Конструктивное решение этой проблемы детерминирует необходимость обращения к исследованиям, посвященным вопросам проектирования педагогических технологий. В данном контексте представляет интерес обоснованная В.М. Монаховым педагогическая технология [1] с учетом её интерпретации для проектирования цифровой образовательной среды.

При проектировании структуры цифровой образовательной среды в образовательной организации считаем необходимым обратиться к отношениям и сути взаимодействия основных компонентов дидактического тетраэдра (рис. 1).

* Работа выполнена в рамках проекта РФФИ № 20-013-00150А «Теоретико-методологическое обоснование и технология разработки цифрового образовательного контента в образовательной организации» 2020 г.

Рис. 1. Дидактический тетраэдр.

Четыре вершины этого тетраэдра соответствуют четырем компонентам: «учитель», «ученик», «содержание», «технология», – связанным попарно ребрами и объединенным соответственно в четыре триады. Основанием тетраэдра является классическая дидактическая триада «учитель – ученик – содержание». Далее значимой является триада ученик – содержание – технология», которая отражает взаимодействие между учеником, содержанием и технологией, получившее название «е-обучение» [5]. По сути, идентичной последней, отражающей идею е-обучения, представляется триада «учитель – содержание – технология», с той лишь разницей, что вместо позиции ученика в данном случае возникает позиция учителя. Завершением дидактического тетраэдра является триада «учитель – ученик – технология», отражающая взаимодействие между учителем и учеником, которое выходит за рамки предметной области посредством введения информационно-коммуникационных технологий в образовательную деятельность.

Теоретический поиск ответов на современные вызовы образованию актуализирует фокус внимания к триаде «учитель – ученик – технология», особенностям данного взаимодействия в цифровой образовательной среде, что детерминирует, в свою очередь, необходимость проектирования ее структуры. В основе разрабатываемого проектирования цифровой образовательной среды в образовательной организации лежат два основных принципа: *объективизации* и *стандартизации* [2]. Непременным условием осуществления этих принципов является реализация такой педагогической технологии, которая позволяет *стандартизировать профессиональную деятельность учителя*, сохраняя возможность проявления им творческого начала и обеспечивая при этом объективность оценки достижения обучающимися образовательных результатов. В эпоху цифровой трансформации образования учитель становится дидактом-аналитиком, управленцем информационных процессов и образовательных ресурсов, разработчиком-проектировщиком, конструктором учебных курсов с использованием интерактивных мультимедийных инструментов.

Наступившая образовательная реальность предъявляет новые требования к профессиональной деятельности учителя, утверждая необходимость наличия у него такой компетентности, как готовность к проектированию цифровой образовательной среды «вокруг» образовательной деятельности обучающегося в соответствии с поставленными целями и учебной ситуацией. Этот новый формат взаимодействия учителя и обучающегося детерминирует комплекс необходимых требований к структуре и функционированию цифровой образовательной среды.

Традиционные этапы профессиональной деятельности учителя, представленные на рис. 2, в цифровой образовательной среде наполняются новыми смыслами, которые раскрываются ниже.

Рис. 2. Этапы профессиональной деятельности учителя.

Этапы профессиональной деятельности учителя:

1. Проектировочный этап – это этап проектирования и конструирования образовательной деятельности в условиях цифровой образовательной среды.

2. Реализационный этап предполагает осуществление проекта образовательной деятельности, построенного на первом этапе, с учетом возможностей и особенностей цифровой образовательной среды.

3. Аналитический этап требует анализа поступающей информации об образовательных достижениях обучающихся, ее интерпретации и формирования баз данных для дальнейшего исследования.

4. Исследовательский этап направлен на усиление прикладной целесообразной направленности научно-исследовательской дидактической деятельности в эпоху цифрового общества.

Поэтому содержание деятельности учителя на каждом из этих этапов должно быть учтено при формировании базовой структуры цифровой образовательной среды. В связи с этим учителю сегодня необходимо предоставить цифровой инструментарий, позволяющий трансформировать учебный процесс в условиях цифровизации системы образования.

Предлагаемая модель цифровой образовательной среды подразумевает развитие способности учителя к конструированию учебного процесса в цифровой образовательной среде. Это сложнейший процесс, основанный на модернизации теории обучения в целом с учетом цифровизации образования и акцентирующий внимание на следующих ключевых компетенциях всех субъектов образования.

Во-первых, формулировка целей обучения должна подразумевать создание оснащённой технологиями обучающей среды, ориентированной на определенное заранее заданное качество образовательного

результата. Это позволяло бы обучающимся ставить собственные цели обучения, отслеживать и оценивать собственное продвижение в учёбе.

Во вторых, при структурировании и проектировании учебного содержания необходимо ориентироваться на его интерактивное представление, позволяющее обеспечивать ученикам индивидуальные траектории обучения. Это происходит путём подбора заданий, постановки проблем, разработки проектов, создания учебных ситуаций, влекущих определённые виды учебной деятельности, которые естественно включают в себя цифровые инструменты и образовательные ресурсы информационно-коммуникационных технологий.

В-третьих, необходимо создание оптимальной системы диагностики и оценивания, соответствующей целям и содержанию обучения и обеспечивающей использование оценочных данных для повышения качества обучения и мотивирования к обучению.

Представляется, что проектируемая цифровая образовательная среда должна органично встраиваться в учебную деятельность. Для достижения этой цели наиболее целесообразно ориентироваться на указанную педагогическую технологию, разработанную в трудах В.М. Монахова. Все выделенные в ней компоненты с необходимостью реализуются учителем на всех этапах его профессиональной деятельности.

Безусловно, в настоящее время в сети Интернет можно найти различные образовательные платформы, сервисы, ресурсы, которые часто представляют собой набор несогласованного инструментария, помогающего в организации и проведении отдельных этапов обучения. Как правило, эти цифровые образовательные ресурсы сводятся к базам: электронная форма учебника, сценарии уроков, презентации к урокам, видео- или аудиоматериалы, календарно-тематическое планирование, тесты и т. д. Действительно, каждый учитель использует в своей профессиональной деятельности перечисленные выше материалы, но часто это происходит эпизодически, бессистемно.

Под «педагогической технологией» будем понимать такой универсальный дидиактический инструментарий, который позволял бы посредством технологического мониторинга осуществлять сбор и обработку многопараметрической информации о различных аспектах образовательной деятельности, а именно: о качестве организации и содержания самого учебного процесса; об уровне профессионализма учителя и качестве его профессиональной деятельности; о качестве и устойчивости достигнутых образовательных результатов.

Например, в результате применения предлагаемой педагогической технологии формируются протоколы не только количественных, но и качественных результатов обучения как класса в целом, так и отдельно каждого ученика. Анализ этой информации позволит учителю понять причины тех или иных ошибок обучающихся и послужит основанием для принятия адекватных управленческих

решений, направленных на обеспечение заданного уровня качества образовательных результатов. Таким образом, по результатам анализа технологического мониторинга будет формироваться база для этапа «Исследование» в созданной цифровой образовательной среде.

Главным инструментом учителя в предлагаемой педагогической технологии становится технологическая карта, которая строго регламентирует, стандартизирует и структурирует будущий реальный учебный процесс в границах одной учебной темы.

Компоненты технологической карты соответствуют традиционным этапам профессиональной деятельности учителя (рис. 2). Учитель реально выступает соавтором проекта будущего учебного процесса на качественно новом уровне, демонстрируя весь спектр профессиональных компетенций: именно учитель определяет структурную последовательность учебного процесса на языке микроцелей и выбирает то учебное содержание и те виды учебной деятельности, которые, по его субъективному профессиональному мнению, обеспечивают успешное достижение этих микроцелей, фактически представляющих требования федеральных государственных образовательных стандартов соответствующих уровней образования к качеству предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов.

Представление такой технологической карты в цифровом формате, во-первых, повышает персональную ответственность как учителя, так и обучающихся за содержание учебной деятельности и ее результативность по конкретной учебной теме, определяет реальный вклад каждого урока в процесс познания, обеспечивает открытость и демократичность как учебного процесса, так и системы диагностики и оценивания образовательных результатов.

Рассмотрим подробнее компоненты технологической карты (далее – ТК), представленные на рис. 3, и их нелинейную взаимосвязь.

Рис. 3. Компоненты технологической карты педагогической технологии В.М. Монахова.

«Целеполагание» является ведущим компонентом, который позволяет учителю задать и определить значение и содержание всех остальных четырех компонентов ТК. Это самая ответственная процедура, результатом которой становится определение и формулировка учителем всех микроцелей учебной темы. Ориентируясь на требования федерального государственного образовательного стандарта соответствующего уровня образования и рабочую программу учебного предмета, учитель, исходя из собственного методического опыта и уровня методической культуры, переводит традиционное содержание учебной темы на язык микроцелей и структурно

представляет все это в виде последовательности микроцелей. Это дает учителю возможность спроектировать и реализовать свое видение структуры содержания будущего учебного процесса в целом и каждой конкретной учебной темы и – соответственно – сориентировать это содержание на ожидаемые образовательные результаты: предметные, метапредметные и личностные. Структура содержания учебной темы, переведенная учителем на язык целеполагания и представленная в виде последовательности микроцелей, определяет дидактическую траекторию, которой следует и которую реализует учитель в органическом взаимодействии с каждым обучающимся.

Система микроцелей не только задает логическую структуру будущего учебного процесса, но и играет собственную дидактическую роль как визуализированная модель учебного процесса в данном классе, понятная и каждому обучающемуся, и родителям. Число микроцелей в границах учебной темы предлагается от 2 до 5, что должно быть пропорционально объему учебной темы: минимальное число уроков для 2 микроцелей – 6, максимально допустимое число уроков по учебной теме – 24, что соответствует 5 микроцелям. Эти числовые параметры были определены по результатам многолетних экспериментальных исследований на экспериментальных площадках [1].

Акцентируем, что формулировка всех микроцелей должна быть понятной обучающемуся и родителям и обеспечивать диагностируемость достижения предполагаемых образовательных результатов, выраженных в микроцелях.

Следующий компонент ТК – «Диагностика» – это технологическая процедура, фиксирующая факт достижения или недостижения поставленной микроцели. В рассматриваемой педагогической технологии диагностика состоит из 4 заданий. Верное выполнение первого и второго заданий позволяет констатировать достижение уровня требований стандарта, выставить оценку «удовлетворительно», что означает следующее: «учащийся удовлетворяет требованиям федерального государственного образовательного стандарта соответствующего уровня образования». Верно выполненные первые три задания – это уровень оценки «хорошо», а верное выполнение всех четырех заданий соответствует оценке «отлично».

Такая структура диагностики, во-первых, позволяет гарантировать качество подготовки обучающегося в соответствии с требованиями стандарта «должен знать». Во-вторых, устанавливаются заранее и объявляются гласно примерные образцы содержания диагностических заданий по трудности и сложности.

«Самостоятельная работа» и дозирование самостоятельной деятельности обучающихся при подготовке к успешной диагностике – это индивидуальное «методическое видение» учителем содержания и объёма самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающегося для успешного прохождения диагностики, что фактически знаменует

системно-деятельностный подход в современном отечественном школьном образовании. Именно дозирование радикально меняет характер отношения обучающихся к учебному процессу: им предоставляется право выбора уровня своего образовательного результата, то есть предлагаемая технология предоставляет ученику право выбора его будущей оценки в полном соответствии с Законом «Об образовании в РФ».

«Логическая структура» – это последовательность уроков с указанием даты диагностик, а также соответствующих подпрограмм развития (развития речи, памяти, внимания и т.д.). Логическая структура включает в себя последовательность уроков, разбиваемую на зоны последовательного развития по числу микроцелей. Заканчивается каждая зона диагностикой.

Компонент «Коррекция» технологической карты состоит из трех блоков: возможные затруднения; возможные типичные ошибки; система примерных профилактических мер педагогического и методического характера для предотвращения и устранения ошибок.

Содержание компонента «Коррекция», по сути, является началом планомерной и целенаправленной деятельности учителя по созданию для каждого обучающегося персонифицированной системы коррекционной работы. Данная технология проектируется как дидактический инструментарий на цифровой педагогической платформе «Allis.school», автоматизируя и упрощая проектирование технологических карт, реализацию проекта учебного процесса, анализ образовательных данных и проведение исследования образовательной деятельности [4].

Использование учительством цифрового инструментария, который встроен в единую систему базового функционала (электронного журнала и электронного дневника), обеспечивает только один аспект деятельности учителя и тем самым детерминирует острую необходимость в проектировании цифровой образовательной среды на принципиально новых подходах. В этой цифровой образовательной среде должна быть обеспечена преемственность и логическое взаимодействие всех этапов профессиональной деятельности учителя и всех пяти компонентов представленной педагогической технологии.

Рис. 4. Трехмерная модель цифровой образовательной среды.

На рис. 4 изображена трехмерная модель проектируемой цифровой образовательной среды, включающая в себя три основных информационных блока: учебный процесс изучаемого предмета (ось OX), спроектированный по указанной педагогической технологии; уровень освоения учебного содержания (ось OY) – обучающийся вправе выбирать уровень обучения по изучаемому предмету; универсальные учебные действия (ось OZ) – контент, состоящий из учебных ситуаций [3], нацеленных на освоение обучающимся различных видов опыта.

Взаимосвязь цифрового дидактического инструментария используемой педагогической технологии с проектируемой цифровой образовательной средой представлена на рис. 5.

Рис. 5. Взаимосвязь цифрового инструментария с цифровой образовательной средой.

Каждый компонент технологической карты педагогической технологии взаимосвязан с соответствующим блоком цифровой образовательной среды, доступ к которой предоставлен как учителю, так и обучающемуся и его родителям. Пример карты визуализации изучаемой темы («Логической структуры»), состоящей из пятнадцати уроков, трех микроцелей (В1-В3), трех диагностик (Д1-Д3), семи учебных ситуаций (С1-С7), представлен в табл. 1.

Таблица 1

Карта визуализации компонента «Логическая структура» изучаемой темы по предмету

Логическая структура темы	
В1 В2 В3	*Микроцель*
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15	*Урок*
Д1 Д2 Д3	*Диагностика*
С1 С2 С3 С4 С5 С6 С7	*Учебные ситуации*

Таким образом, описание взаимодействия «учитель – ученик – технология – цифровая образовательная среда» дополняется цифровой образовательной средой, которая является неотъемлемой частью образовательной деятельности. Основные положения используемой педагогической технологии, а именно пять компонентов ТК, обеспечивают сформулированные ранее принципы проектирования цифровой образовательной среды [2].

Список литературы

1. Бахтина О.И., Монахов В.М. Формирование нового взгляда на информатизацию и научно-технологическое развитие современной теории обучения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2018. № 2. С. 60–77.
2. Lelchitsky I.D., Silchenko A.P., Tsurkan M.V. Digital Education Environment within the Frame of Schooling: Pedagogic Approaches and Development Strategies // Proceedings of the 2nd Intern. Sc. and Pract. Conf. «Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth» (MTDE 2020), Published by Atlantis Press SARL/ 2020. P. 1231–1236.
3. Сериков В.В., Сильченко А.П. Модель реализации культурологического подхода при изучении учебного предмета // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2018. № 3. С. 159–166.
4. Сильченко А.П. Инновационные дидактические электронные ресурсы и продукты учителя в ИТ-образовании // Междунар. науч. журн. «Современные информационные технологии и ИТ-образование». Т. 14. 2017. № 2. С. 122–130.
5. D'Angelo, G. (2007). From Didactics to e-Didactics: e-Learning Paradigms, Models and Techniques. Napoli: Liguori.

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович, – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

СИЛЬЧЕНКО Ален Павлович – старший преподаватель каф. математического и естественнонаучного образования, директор Центра научно-методического обеспечения цифрового школьного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: allentver@gmail.com

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: shchsv@yandex.ru

THEORETICAL BASIS OF DESIGN STRUCTURE OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

I.D. Lelchitsky, A.P. Silchenko, S.Yu. Shcherbakova

Tver State University, Tver

The theoretical basis for the design of a digital educational environment is a three-dimensional model, a prerequisite for the development of which was the technological map of the studied subject (V.M. Monakhov). The main attention in the development of the model is focused on the logic of the interaction of the triad «teacher – student – technology». The structurally designed digital educational environment includes three main information blocks: the educational process of the studied subject; the level of mastering the educational content (the choice by the student of the level of training in the studied subject; universal educational actions, content consisting of educational situations.

Keywords: *digitalization of the education system, digital educational environment, pedagogical technology, educational situation, teacher's professional activity, didactic tools, Allis.school, technological map.*

About authors

AKIMOVA Anna, PhD (psychology), Associate Professor,Department of General and Social Psychology,Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (23, Gagarin Avenue, Nizhny Novgorod, 603950), e-mail: anna_ak@rambler.ru

BARILYAK Irina – candidate of psychological sciences, docent of the Department «Psychology», Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Barilyak.IA@tversu.ru

BARILYAK Nikolay – Clinical Resident of the Department of Neurology, First St. Petersburg State Medical University named after Academician I.P. Pavlova, Ministry of Health of Russia (197022, St. Petersburg, Lev Tolstoy Street., 6-8), e-mail: barilyak2502@gmail.com

BARINOV Vasily Konstantinovich – Director of the Dmitrov Institute of Continuing Education of the State University «Dubna», Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (141801, Moscow reg., Dmitrov, microdistrict DZFS, 23; 141800, Moscow reg., Dmitrov, Kosmonavtov st., 33), e-mail: uni-dmitrov-otd@mail.ru

BAZHENOVA Irina Ivanovna – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of natural Sciences and physical and mathematical education of the Nizhny Tagil state social and pedagogical Institute (branch) Russian state vocational pedagogical University (57 Krasnogvardeyskaya str., Nizhny Tagil, 622031), e-mail: iro2330@yandex.ru

CHIRKOV Roman Nikolaevich – Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Oncology, Surgery and Palliative Medicineat, Tver State Medical University (170100, Tver, 4 Sovetskaya St.), e-mail: pif1997@.ru

CHIZHOVA Anastasia Olegovna – post-graduate student, of Moscow State University of Psychology & Education, department of special psychology and rehabilitology (Moscow, Russia, Sretenka street, 29), e-mail: nnastik@yandex.ru

DOROSHENKO Oksana Viktorovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Special Defectological Education Department of Russian New University (105005, Moscow, Radio str. 22), e-mail: doroshenko_oksan@mail.ru

ELNICKAYA Larisa Ivanovna – postgraduate student of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education (105062, Zhukovsky str. 16, Moscow, Russia), e-mail: larisa.elnitskaya@yandex.ru

EVSTIFEEVA Elena Aleksandrovna – Doctor of Philosophy, Professor, Vice-Rector for Personnel Development, Head of the Department of Psychology and Philosophy, Tver State Technical University (170100, Tver, Nikitina Af., 22), Head of the Department of Philosophy and psychology with courses of bioethics and the history of the Fatherland, Tver State Medical University (170100, Tver, Sovetskaya str., 4), e-mail: pif1997@mail.ru

FEOKTISTOVA Svetlana Vasilievna - Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University (105005, Moscow, st. Radio, 22), e-mail: svfeoktistova @ mail.ru

FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of Psychology and Philosophy, Tver State Technical University170100, Tver, Af. Nikitina St., 22), Professor of the Department of Philosophy and Psychology with courses in bioethics and of the history of the Fatherland, Tver State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (170100, Tver, Sovetskaya str., 4), e-mail: sfilippchenkova@mail.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,

GRIGORIEVA Irina Vladimirovna - PhD in Psychology, practical psychologist, teacher of the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University (105005, Moscow, st. Radio, 22), e-mail: iragrig_ps

IVANOVA Galina V. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of primary and pre-school education of the state Social and humanitarian University of Kolomna (30 Zelenaya str., Kolomna, 140411, Moscow region), e-mail: ivgavi@yandex.ru

KARASEVA Elena – candidate of psychological sciences, medical psychologist, chief freelance medical psychologist of the Ministry of Health of the Tver region, employer of the OOP «Clinical Psychology», Department of «Labor Psychology and Clinical Psychology», Tver state University, (170026, Tver, Aleksandra Ulyanov Street, 9/1a), e-mail:

Karaseva.EA@tversu.ru, kea12@mail.ru

KONDRATENKO Anna Pavlovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Lugansk National University named after T. Shevchenko (380642, Ukraine, Lugansk, Oboronnaya st., 2), e-mail: annakondratenko@rambler.ru

KORNILOVA Alexandra Vladimirovna – speech therapist at the Leonis Montessori Center (111675, Moscow, Tatyana Makarova St., 6), e-mail: kornilova27021999@yandex.ru

KRESLAVSKAYA Tatyana A. – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Psychology of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Tver State University (330000, Zhelyabova St., 170000, Tver), e-mail: kreslavskaya.TA@tversu.ru

KRIVRSUN Evgenia Pavlovna – graduate student of the Department of Pedagogy of Lugansk National University named after T. Shevchenko (380642, Ukraine, Lugansk, Oboronnaya st., 2), e-mail: evgesha_trofimova95@mail.ru

KURITSYNA Irina Yuryevna – postgraduate student of Tver state University (170021, Tver, St. 2nd Griboyedov, 24); Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Latin, Tver state medical University (170010, Tver, Sovetskaya str., 4), e-mail: paseku@list.ru

LELCHITSKY Igor Davidovich – doctor of pedagogical sciences, Director of the Institute of Pedagogical Education and Social Technologies, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

MAKEEVA Natalia – candidate of psychological sciences, senior lecturer of the department of «Social work and pedagogy» Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), teacher-psychologist of the department of support of substitute families «Tver regional center for social assistance to families and children», e-mail: makeeva.nat@mail.ru

MARKELOVA Julia – PhD student of Moscow Pedagogical State University; scientific researcher at the Educational and Scientific Center for Priority Studies and Problems of Training Scientific and Pedagogical Personnel of Moscow Pedagogical State University (119435, 1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow); teacher of Medical College College № 7, Moscow (109004, 33 Nikoloyamskaya St., Moscow), e-mail: jv.markelova@gmail.com

MISHINA Marina Mikhailovna – Doctor of Psychology, Professor of Educational Psychology Department of Russian State Humanitarian University; e-mail: mishinamm@yandex.ru

MURASHOVA Lada Anatolyevna – candidate of Psychological sciences, AP, Associate Professor of the Department of Philosophy and Psychology with courses in bioethics and history of the Fatherland, Tver State Medical University (170100, Tver, 4 Sovetskaya St.), e-mail: lada-murashova@yandex.ru

OBOZNOV Aleksandr, Doctor of Science (psychology), Professor, ChiefResearcher, Laboratory of Labor Psychology, Ergonomics, Engineering and Organizational Psychology, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Yaroslavskaya str., 13, Moscow, 129366),e-mail: aao46@mail.ru

OBUKHOVA Lyudmila Aleksandrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher – Director of the Center for Research Activities, Bunakov Institute for the Development of Education (394043, Voronezh, 54 Berezovaya Roshcha St.), e-mail: lobuhova48 @ mail.ru

OREKHOVA Irina Leonidovna – Candidate of Pedagogical science, assistant Professor of Department of Life safety and medical-biological disciplines, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: orekhovail@cspu.ru

OSTANINA Elena Anatolyevna – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, associate Professor, Moscow aviation Institute (125993, Moscow, Volokolamskoe sh., 4), e-mail: neka1818@mail.ru

PANTELEEV Valentin Dmitrievich – Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Propedeutic Dentistry, Tver State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (170100, Tver, 4 Sovetskaya St.), e-mail: pif1997@mail.ru

PETROVICH Daria, PhD (psychology), Associate Professor, Department of Psychology, State Academic University for Humanities (26, Maronovskij alleyway, Moscow, 119049, Russian Federation), e-mail: dlpe@mail.ru

POKOLODINA Elena Vladislavovna – candidate of economic Sciences, associate Professor, teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (125993, Moscow, Leningradsky prospect, 49), e-mail: inepnews@mail.ru

POPOVA O.A. – Grand PhD in Pedagogic sciences, Professor, Tver State University (170100,

Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: popovaiorl@rambler.ru

PRYAKHINA Anna Borisovna - Candidate of Legal Sciences, Acting Head of the Department of Management and Psychology of Investigative Activities (Higher Academic Courses) of the Moscow Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation (125080, Moscow, Vrubel Street, 12), e-mail: asia833p@yandex.ru

RAZDOBAROVA Marina Nikolaevna – senior teacher of the Department of Foreign Languages and Speech Culture Saratov State Agrarian University named after N.I. Vavilov (410012, Saratov, Theatre square, 1), e-mail: mar-razdobarova2009@yandex.ru

RUKAVISHNIKOV Artur Vladimirovich – post graduate officer of the 2nd year of full-time training, St. Petersburg military order of Zhukov Institute of the national guard of the Russian Federation (198206, St. Petersburg, Pilyutova str., 1), e-mail: artur.rukavishnikv@rambler.ru

SAMONENKO Yuri Anatolyevich – research assistant, scientific director of the technical design laboratory, teacher of additional education, doctor of pedagogical sciences (119435, Moscow, Novodevichiy proezd, 10–15), e-mail: m.academia@mail.ru

SCHNEIDER Lidiya Berngardovna – doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of psychological anthropology, Moscow pedagogical state University (MSU), Moscow, Russia, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3517-0873; e-mail: lshnejder@yandex.ru

SETRAKOV Alexander – police colonel, Volgodonsk branch of the Rostov law Institute of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation (Rostov reg., Volgodonsk, Stepnaya st. 40), e-mail: ivanivan0v74@yandex.ru

SHCHERBAKOVA Svetlana Yuryevna – candidate of physico-mathematical Sciences, Professor, head of the Department of Mathematical and Natural Science Education of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: shchsv@yandex.ru

SILCHENKO Alen Pavlovich – Senior Lecturer of mathematical and natural science education of Tver State University, director of the center of scientific and methodological support of digital school education (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: allentver@gmail.com

TITOV Andrey Andreevich, post-graduate student, Moscow State University of Psychology & Education (127051, Moscow, Sretenka str., 29), e-mail: and-and-titov@ya.ru

TRAVINA Svetlana A. – candidate of psychological Sciences, associate Professor, head of the Department of pedagogy and psychology of primary education, Tver state University (170000, Tver, ul. Zhelyabova, 33), e-mail: travina.SA@tversu.ru

TUMASEVA Zoya Ivanovna – Doctor of Pedagogical sciences, Professor, Head of Department of Life safety and medical-biological disciplines, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: zit@cspu.ru

VASILYEVA Nadezhda Nikolaevna – Dr. Sci. (Biology), Assistant professor, Professor at the Special Defectology Education Department of Russian New University (105005, Moscow, Radio str. 22), e-mail: nn_vasilyeva@mail.ru

VINOGRADOVA Elena Vladislavovna – PhD, assistant professor, Head of Department of Foreign Languages and Latin, Tver state medical university (170010, Tver, Sovetskaya str., 4), e-mail: lenavin@mail.ru

VOROBYEVA Ksenia Andreevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Personality Psychology of the Institute of Psychology named after L.S. Vygotsky, the Russian State Humanitarian University; e-mail: kseniaprimavera@mail.ru

VORONOVA Yulia Vladimirovna - PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Management and Psychology of Investigative Activities of the St. Petersburg Academy of the Investigative Committee of the Russian Federation (190000, St. Petersburg, Moika River Embankment, 96), e-mail: juley@yandex.ru

ZAGORKO Maxim Vasilievich – assistant, Tver State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (170100, Tver, 4 Sovetskaya St.), e-mail: duomax@rambler.ru

ZAVYALOVA Mariya Sergeyevna – PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Speech Culture Saratov State Agrarian University named after N.I. Vavilov (410012, Saratov, Theatre square, 1), e-mail: mariazav@inbox.ru

ZHIRENKO O.E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Bunakov Institute for the Development of Education (394043, Voronezh, 54 Berezovaya Roshcha St.), e-mail: olgaegorovna@inbox.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК МОН РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК 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 рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук направляются в редакцию вместе с сопроводительным письмом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы, электронной почты. В сопроводительном письме научный руководитель рекомендует представляемую статью для публикации с обоснованием ее актуальности, научной новизны, практической знаимости.
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.
4. Статью, представленную к публикации, должны сопровождать: 1) индексы УДК, ББК; 2) название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках); 3) сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках); 4) контактные данные автора (если несколько авторов, то – всех соавторов статьи): адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный – на русском и английском языках.
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 Шаблоне, текстовый редактор Microsoft Word с расширением *doc, docx*. Название файла – фамилия автора русскими буквами.
8. *Параметры*: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см; нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см, межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля 12 пт; аннотации – 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 двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «,».
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*) должны иметь порядковый номер и название, которые указывают 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 14 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.
16. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии
170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24, ауд. 121
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 (52) 2020*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 30.09.2020. Выход в свет 09.10.2020.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 22,92.
Тираж 500 экз. Заказ № 270
Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.
Отпечатано в редакционно-издательском управлении Тверского государственного университета.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63. *Цена свободная*